

Vurdering for læring og lærerprofesjonalitet

*En kvalitativ analyse av utdanningspolitiske dokument
og intervju med lærere på barnetrinnet*

Karoline Morthen



Masteroppgave

Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Copyright Forfatter

År 2014

Tittel: Vurdering for læring og lærerprofesjonalitet

Forfatter: Karoline Morthen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

TITTEL: Vurdering for læring og lærerprofesjonalitet

En kvalitativ studie av nasjonale dokument og intervju av lærere på barnetrinnet

AV: Karoline Morthen

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, Utdanning og Læring med spesialisering i Læreplanarbeid, Undervisning og Vurdering.

VÅR 2014

ANTALL TEGN m/mellomrom: 218 000 (81 sider).

STIKKORD:

Vurdering for læring, profesjon, profesjonalitet, vurderingsregime, målstyring, kvalitet, læreplan, implementering.

Sammendrag

I denne avhandlingen er det undersøkt hvordan vurdering for læring fremstilles som et politisk og pedagogisk begrep i dagens skole. Det ligger dermed en todelt studie til grunn. I første del belyses det hvordan vurdering for læring er blitt et politisk satsingsområde, ved en kronologisk gjennomgang av fire stortingsmeldinger. I neste del er det foretatt intervju av tre lærere på barnetrinnet, for å undersøke hvordan vurdering for læring tolkes og erfares på undervisningsnivået. Problemstillingen som skal belyses er:

”Hvilke implikasjoner kan vurdering for læring ha på lærerprofesjonalitet?”

Vurdering av elever har til alle tider vært preget av debatter på politisk nivå, blant profesjonelle aktører i skolen og foreldre. Det er naturlig siden vurdering berører helt sentrale pedagogiske prinsipper som motivering, kontroll og informasjon. Vurdering for læring er et forholdsvis nytt begrep, men prinsippene det bygger på er i stor grad sammenfallende med synet på vurdering og læring som har utviklet seg fra 1960 tallet. På tross av mye forskning om vurdering og læring, hevdet blant annet Black og William at formativ vurdering ble lite brukt i læreres praksis. Ved å endre terminologien fra formativ vurdering til vurdering for læring, er hensikten å tydeliggjøre *formålet* med vurderingsarbeidet. Det som er ”nytt” med vurdering for læring, er det store fokuset på bruk av vurderingsprinsipper som *skal* bedre elevenes læring. På bakgrunn av denne avhandlingen setter jeg spørsmålstegn ved hvorvidt vurdering for læring i realiteten er egnet til å føre til langsiktige, pedagogiske endringer i skolen.

Den nasjonale satsingen på Vurdering for læring innebærer at et stort antall lærere, skoleledere og skoleeiere skal delta på en nasjonal satsing i regi av Utdanningsdirektoratet. Et overordnet mål ved satsingen er å endre og utvikle læreres praksis, til å samsvare med forskning om læringsfremmende vurdering (JF: Utdanningsdirektoratet 2011). I tillegg har endringer i forskrift til opplæringslova (2009), ført til flere krav til læreres vurderingspraksis. Blant annen skal lærerne bruke fire prinsipper i vurderingsarbeidet, og dokumentere at de har gitt alle elever underveisvurdering. Det er på politisk nivå forventet at lærere tar i bruk ressurser på Utdanningsdirektoratet sin nettside, for å reflektere over-og endre *egen* vurderingspraksis. Lærere skal derimot ikke reflektere over prinsippene eller forskningen som ligger til grunn for vurdering for læring. Ut ifra analysen argumenterer jeg med at det er

en begrenset refleksjonsforståelse som ligger til grunn, når lærere kun skal reflektere over egen- og skolens vurderingspraksis.

Lærerne jeg intervjuet har en begrepstolkning som i stor grad samsvarer med nasjonale myndigheter. De var oppdatert på begrep om vurdering for læring, og mente det var etterspurt med økt fokus på prinsipper og metoder til bruk i vurderingsarbeidet. Alle lærerne deltok på kurs og samlinger i regi av den nasjonale satsingen på Vurdering for læring. De uttrykte derimot at hensikten med kurset var noe ”diffust” og at de ble presentert for metoder og verktøy de *skal* bruke i sin vurderingspraksis. På tross av at lærerne var positive til et økt fokus på vurdering, mente de at vurdering og tester hadde for stor plass i dagens skole. Blant annet ble det påpekt at fokuset på vurdering gikk på bekostning av tid til lek og estetiske fag. I tillegg stilte de spørsmål ved om vurdering for læring fører til økt motivasjon, eller om elevene tvert imot blir demotivert. Lærerne uttrykte i tillegg at de hadde begrenset med handlingsrom og tid til å utføre arbeidet med vurdering for læring. Særlig kravet om dokumentering av underveisvurdering, erfartes som tidkrevende og utfordrende. Lærerne så ikke den pedagogiske hensikten med dokumenteringen, og mente det først og fremst var et dokument til bruk på ledelsesnivå.

Ut ifra analysen fremkommer det et gap mellom intensjoner på politisk nivå og læreres erfaring med Vurdering for læring, som et satsingsområde i norsk skole. På det politiske nivået er fokus på effektivitet, mål og læringsutbytte fremtredende i legitimeringsgrunnlaget. Blant lærerne er derimot prosess, elevenes utvikling og andre aspekter i skolen vel så viktig som måloppnåelse og kontinuerlig vurdering. Med avhandlingen har jeg ønsket å rette fokus mot konsekvenser vurdering for læring, kan ha for lærerens profesjonelle rolle. I videre studier bør det i tillegg til å undersøke hvorvidt prinsippene implementeres, også åpnes for å stille kritiske spørsmål til selve begrepet og hva det i realiteten innebærer.

Forord

Vurdering for læring er et begrep som virkelig har kommet på den politisk dagsorden de seneste årene. Som pedagogikkstudent på studieretningen Læreplanarbeid, Undervisning og Vurdering var det naturlig for meg å velge vurdering for læring som tema for min masteroppgave. Et begrep som vurdering for læring er vanskelig å kritisere fordi de pedagogiske prinsippene det er basert på er sentrale mål i skolen. Ved en nærmere analyse av det teoretiske grunnlaget og politiske intensjoner ved å satse på Vurdering for læring, fremkommer det derimot mulige utfordringer. Ved avhandlingen har ønsket vært å belyse hvilke konsekvenser vurdering for læring kan ha for lærerens profesjonelle rolle.

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, men utrolig lærerikt og utviklende. Det å skrive en masteroppgave er en prosess som jeg har lært mye av, og det har vært en fin avslutning på gode år ved Pedagogiske Forskningsinstitutt, Universitet i Oslo.

Jeg ønsker å rette en spesielt stor takk til min veileder, Britt Ulstrup Engelsen. Du har virkelig bidratt med gode råd, veiledning og et bredt perspektiv på temaet. Mine kunnskapsrike, gode venninner på studiet fortjener også en stor takk. Dere har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og sosial avkobling. Takk til ledere og studenter i forskningsgruppen CLEG for gode innspill og råd.

Til slutt ønsker jeg å takke mine informanter som stilte til intervju i en periode med stort arbeidspres på skolene de arbeider. Det er gjennom deres åpenhet jeg har fått en utvidet og dypere forståelse for temaet enn jeg hadde tidligere. Til deg som leser, takk for at du viser interesse.

God lesing!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Tema og problemstilling	4
1.2	Valg av metode.....	4
1.2.1	Begrepsavklaring.....	4
1.3	Disposisjon og struktur	6
2	Vurdering.....	7
2.1	Vurderingsideologi i endring.....	7
2.2	Vurdering av resultat og vurdering for videre læring	12
2.2.1	Summativ og formativ vurdering	12
2.2.2	Vurdering av læring og vurdering for læring	13
2.2.3	Nasjonal satsing på Vurdering for læring (2010-2014)	14
2.2.4	Kritisk blikk på Vurdering for læring.....	17
2.2.5	Forskning på vurdering etter innføringen av LK06.....	18
3	Rammer for vurderingsarbeidet.....	20
3.1	Vurdering for læring i lys av læringsteorier.....	20
3.1.1	Motivasjon og mestring.....	23
3.2	Et læreplanteoretisk perspektiv	24
3.2.1	Styringsperspektiv	26
3.2.2	Regelstyring i vurderingsarbeidet	27
4	Profesjonsteori	29
4.1	Ulike faser i profesjonsstudier.....	29
4.1.1	Profesjonsutvikling i læreryrket.....	30
4.1.2	Profesjonaliseringsprosesser	30
4.2	Profesjonsskjennetegn	31
4.2.1	Klienter.....	32
4.2.2	Kunnskapsbasering	32
4.2.3	Kontroll og tillit	33
4.2.4	Profesjonelt skjønn og refleksjon	35
4.2.5	Didaktisk relasjonsmodell	35
4.2.6	Kompetansekrav	36
5	Metodisk innramming	38
5.1	Dokumentanalyse som metode.....	38
5.2	Intervju som forskningsmetode	40
5.2.1	Gjennomføring av intervju.....	41
5.3	Analysearbeidet og forskningsprosessen	42
5.3.1	Validitet.....	42
5.3.2	Reliabilitet.....	43
5.3.3	Generalisering.....	44
5.3.4	Etiske betraktninger	44
6	Analyse.....	45
6.1.1	Vurdering av skolens kvalitet.....	45
6.1.2	Individvurdering.....	47
6.1.3	Vurdering for læring.....	50
6.2	Den profesjonelle lærer innen vurdering for læring.....	53

6.2.1	Økt innsyn i vurderingsarbeidet	54
6.2.2	Utøvelse av teoretisk kunnskap i praksis.....	54
6.2.3	Kollektivt samarbeid innen vurdering for læring.....	55
6.2.4	Ansvar, tillitt og kontroll i arbeidet med vurdering for læring.....	56
6.3	Lærernes erfaring med vurdering for læring.....	59
6.3.1	Tolkning av sentrale begrep	60
6.3.2	Et endret vurderingsregime.....	61
6.3.3	Vurdering for læring.....	61
6.3.4	Prinsipp innen vurdering for læring	62
6.3.5	Deltakelse på Vurdering for læringssatsingen (2010-14).....	64
6.3.6	Krav og forventinger i vurderingsarbeidet	65
6.3.7	Autonomi i vurderingsarbeidet.....	66
6.3.8	Oppsummering	68
7	Drøfting av sentrale funn.....	69
7.1	Vurdering for læring eller læring for vurdering	69
7.1.1	Vurdering for læring som begrep- eller systemendring?	69
7.1.2	Fører Vurdering for læring til selvstendige, motiverte elever?	71
7.1.3	Systemutfordringer for arbeidet med Vurdering for læring	73
7.2	Er lærerens profesjonelle rolle utvidet med vurdering for læring?	74
7.2.1	Ansvar, tillitt og kontroll i vurderingsarbeidet.....	74
7.2.2	Vurdering for læring som evidensbasert praksis?	76
7.3	Lærere som utøvende eller reflekterende profesjonelle?	77
8	Avsluttende refleksjoner	79

1 Innledning

Denne oppgaven har til hensikt å belyse hvordan et endret vurderingsregime kan få implikasjoner på lærerens profesjonelle rolle. Jeg vil i avhandlingen ta utgangspunkt i vurdering for læringsbegrepet. Formålet er å belyse hvordan vurdering for læring finner sin posisjon i et utdanningssystem der elevene skal bli selvstendig lærende, samtidig som de skal måles på nasjonale og internasjonale tester. Hensikten med vurdering har siden 1900 tallet vært å både fremme læring og vise til oppnådde kvalifikasjoner (Lysne 1999). Det som kan sies å være ”nytt” i dagens vurderingsregime, er at vurdering for læring har kommet inn som ett politisk og pedagogisk begrep. Hensikten med vurdering for læring blir av norske myndigheter definert som:

”Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring”
(Utdanningsdirektoratet 2010).

Begrepet vurdering for læring, slik vi kjenner til det i dag, ble lansert av Black og William på midten av 1990 tallet. De lanserte den engelske termen Assessment For Learning som en tydeliggjøring av hensikten med formativ vurdering (Black og William 1998ab). Vurdering for læring har i det norske utdanningssystem hatt en betydelig innflytelse fra 2000 tallet. Med den nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-14) og endring i opplæringslova (Lov 3-2009) tydeliggjøres det at vurdering for læring er et *satsingsområde* i norsk skole. Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet mandat til å igangsette et nasjonalt prosjekt, med den hensikt å utvikle lærere, skoleledere og skoleeier sin vurderingskompetanse. Satsingen på Vurdering for læring legitimeres med et behov for å videreutvikle lærere sin vurderingspraksis, og bygger på tidligere arbeid på vurderingsfeltet, blant annet ”Bedre Vurderingspraksis”. I denne avhandlingen er det sett nærmere på *begrepet*, satsingen og hensikten med vurdering for læring, slik det fremstilles på politisk nivå og erfares av tre utvalgte lærere.

En grunn til valg av tema var et tidligere emne på masterstudiet i Pedagogikk, som omhandlet vurdering. Her erfarte jeg at vurdering for læringsbegrepet ble fremstilt utelukkende positivt og som et *motsvar* mot en testkultur i skolen. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke om det i *realiteten* er slik at vurdering for læring kan være et motsvar mot en testkultur i skolen.

Det er utgitt mange forskningsrapporter om hvordan lærere tolker og implementerer undervisvurdering med læringsfremmende formål tidligere (Aasen mfl.2012, Sandvik og Buland 2013). Det jeg ønsker å tilføre med avhandlingen er å belyse hvilke konsekvenser vurdering for læring har på lærerens profesjonelle rolle. Ved en analyse av vurdering for læring, i lys av teori om lærerprofesjonalitet åpner det seg perspektiv og utfordringer som har vært mindre fremtredende i tidligere forskning på feltet.

Vurdering for læringssatsingen, juridiske krav i vurderingsarbeidet og Læreplanreformen Kunnskapsløftet 2006 er fastsatt på nasjonalt nivå. En nasjonal reform opptrer ulikt fra et politisk nivå der *intensjoner* fremstilles til *undervisningsnivå*, der lærere tolker og implementerer planen i sin praksis (Gundem 2003, 2008). Selv om Vurdering for læring ikke er en læreplan, men en nasjonal satsing, kan det argumenteres for at den gjennomgår tilsvarende prosesser som en læreplan. I denne avhandlingen er det gjennom en dokumentanalyse og kvalitativt intervju av lærere, sett på henholdsvis politisk nivå og *undervisningsarenaen*. Hensikten er å belyse hvordan begrepet vurdering for læring oppstår og legitimeres politisk og pedagogisk. Selv om vurdering for læring blir lansert som en nysatsing i skolen, er undervisvurdering og vurdering med læringsfremmende hensikt ikke et nytt fenomen i skolen (Dale 2010). Det er interessant å se hvordan vurdering for læring fører til endring i terminologi, diskurs og ideologi på vurderingsfeltet, som igjen kan få tilsiktede og utilsiktede implikasjoner på lærerprofesjonalitet.

I avhandlingen diskuteres funn ut ifra profesjonskjennetegn. Goodson og Hargreaves (1996) er blant flere som mener læreryrket tradisjonelt har hatt utfordringer med å definere seg som en profesjon. Hvilke kriterier som utgjør profesjoner er ikke universelle, og varierer med endringer i samfunnet og innad i yrket (Mausethagen mfl. 2011, Molander og Terum 2008). Utdanningspolitiske dokument fra 2000 tallet fremstiller læreryrket som en profesjon, som ett gitt kriterium. Det er ikke selve definisjonen på hvorvidt læreryrket er en profesjon som er sentralt i denne avhandlingen, men profesjonaliseringsprosesser, krav og forventninger som stilles til læreren i arbeidet med vurdering for læring. Hvordan lærerprofesjonen finner sin rolle i et vurderingsregime som innebærer å følge kriterier og prinsipper som *skal* føre til at elevene lærer, er en sentral utfordring som fører videre til tema og problemstilling.

1.1 Tema og problemstilling

Problemstillingen i oppgaven er:

”Hvilke implikasjoner kan vurdering for læring ha på lærerprofesjonalitet?”

For å undersøke problemstillingen nærmere er det tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. ”Hvordan kommer et endret vurderingsregime til uttrykk i politiske dokument?”
2. ”Hvordan fremstilles lærerens profesjonelle rolle i politiske dokument som omhandler vurdering for læring?”
3. ”Hvordan erfarer lærere forventninger og krav de stilles ovenfor i arbeidet med vurdering for læring?”

1.2 Valg av metode

Metoden som benyttes er kvalitativ dokumentanalyse og kvalitativt intervju. Formålet med metoden er å belyse hvordan nasjonale myndigheter fremstiller og legitimerer vurdering for læring, og hvordan lærere erfarer og tolker vurdering for læring. Dokumentene som ligger til grunn for analysen er stortingsmeldinger utgitt fra 2003-2013, som omhandler kvalitet og læring i norsk skole. Rundskriv og nettressurser om Vurdering for læring utgitt av utdanningsdirektoratet og forskrift til opplæringslova (LOV 3-2009) utgjør tilleggskilde. Lærerne som er intervjuet arbeidet fra 1.-7. trinn og har alle arbeidet i skolen i overgangen mellom Læreplanreformen av 1997 og innføringen av Kunnskapsløftet 2006.

1.2.1 Begrepsavklaring

Vurdering for læring har ikke oppstått i et vakuum, tvert imot er det sentralt å se vurdering for læring i et helhetlig perspektiv. I dagens vurderingsregime vil vurdering av skolens kvalitet, og innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem spille en sentral rolle for hvordan vurdering oppfattes og legitimeres.

Vurdering av skolens kvalitet

Når man vurderer kvalitet innebærer det at man sier noe om hva som er ”godt” og ønskelig i skolen. Det er derimot vanskelig å definere kvalitet, fordi det varierer ut ifra hvilket

verdigrunnlaget og hensikt man legger til grunn (Nilsen og Overland 2009). I norsk skole har Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) sin innstilling om kvalitet i skolen blitt brukt som kjennetegn på ulike former for kvalitet. Kort fortalt kan kvalitet betraktes som henholdsvis strukturkvalitet (ytre forutsetninger), prosesskvalitet (indre aktiviteter) og resultat-kvalitet (elevenes læring og kompetanse). Det bør påpekes at kvalitet sjelden betraktes ut ifra et aspekt, men det er ulik vektlegging av hva man mener er sentralt for å ”bedømme” kvalitet i skolen. Kvalitet ble fram til 1970 tallet sett i forhold til strukturkvalitet. Her betraktet man kvalitet ut ifra fastgitte rammer og skolens struktur. Utover på 1970 tallet ble fokus rettet mot pedagogiske prosesser og arbeidsformer som kvalitetsgrunnlag, noe som knyttes til prosesskvalitet. Fra 1990 tallet ble det argumentert for at verken rammefaktorer (ytre), eller arbeidsformer (indre) i seg selv førte til god opplæring. Fokus ble nå rettet mot gode lærere og resultat-kvalitet (Haug 2012, Karseth og Sivesind 2009). I 2002 deltok norske elever på PISA undersøkelsen, den viste lavere resultat enn forventet. I ettertid er resultat på internasjonale undersøkelser med PISA i særstilling, blitt brukt for å legitimere kvalitet i norsk skole. Nilsen og Overland (2009) hevder at resultat-kvalitet sett ut ifra målbare resultat innebærer en målreduksjon. Haug mener at fokuset på resultat-kvalitet i skolen endrer forventinger til lærerens profesjonelle rolle ”Den profesjonelle læreren gjør det som gir elevene det beste utbyttet” (Haug 2012, s.53). En konsekvens av økt fokus på resultat-kvalitet var innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i 2004.

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS)

Arbeidet med å innføre et nasjonalt system for kvalitetsvurdering startet allerede på slutten av 1980 tallet, blant annet som en konsekvens av at OECD mente at norsk skole hadde et mangelfullt system for kvalitetsvurdering. Hensikten med å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, var behovet for et mer helhetlig og systematisk opplegg for å evaluere og utarbeide kvalitet i norsk skole. Arbeidet med NKVS gikk derimot sakte, frem til resultat på internasjonale tester forelå på starten av 2000 tallet (Langfeldt 2008). NOU 2002:10 la grunnlaget for innføringen av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet:

”Utvalget mener at det er behov for et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen som er forankret i lov og planverk. Resultater og informasjon om tilstanden i grunnopplæringen må ses i sammenheng”
(NOU 2002:10. S. 2).

Intensjonen med NKVS var mer informasjon om *tilstanden* i norsk grunnopplæring. Sentralt i arbeidet med NKVS var innføring av nasjonale prøver. De nasjonale prøvene skulle bidra til å følge elevers utvikling over tid og gi lærerne informasjon til å tilpasse opplæringen. Det har derimot vært rettet kritikk mot at resultat er blitt offentliggjort, noe som kan bidra til at lærere stilles til ansvar for elevers resultat (Haug 2012, Langfeldt 2008). Hodgson mfl (2010) argumenterer for at NVKS er avhengig av at lærere og skoleledelsen oppfatter det som et verktøy for å bedre kvalitet i skolen, og ikke som et kontrollverktøy fra myndighetene sin side. Kvalitet i skolen og NKVS blir det referert til videre i avhandlingen (JF:kap7og8).

1.3 Disposisjon og struktur

Jeg har innledet oppgaven med å beskrive valg av tema, problemstilling og metode. I kapittel 2. introduseres vurderingsfeltet. Kapittelet starter med en gjennomgang av vurderingsideologier i norsk skole fra 1900 tallet og frem til i dag. Deretter redegjøres det for ulike former for vurdering, med hovedvekt på vurdering for læring og vurdering av læring. Avslutningsvis er det en kort gjennomgang av forskning på vurdering i norsk skole etter innføringen av LK06. Hensikten med kapittel 3 er å vise faktorer i skolen som virker inn på arbeidet med vurdering for læring. Her presenteres læringsteorier, læreplanperspektiv og styringsformer.

I kapittel 4 introduseres profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Kapittelet starter med en gjennomgang av tre faser i profesjonsstudier, før jeg redegjør for læreryrket som en profesjon og belyser sentrale profesjonskjennetegn. Hensikten er å vise hvilke krav og forventinger som stilles til profesjonelle lærere. Det vil igjen ha betydning for rollen lærerne tillegges i arbeidet med vurdering for læring. I kapittel 5 begrunnes valg av metode. Her argumenter jeg for valg som er foretatt i forskningsprosessen. Deretter drøftes kvalitet på dataen, utfordringer og etiske problemstillinger jeg har møtt underveis i forskningsperioden.

Kapittel 6 inneholder en todelt analyse. Først analyseres utdanningspolitiske dokument. I del to analyseres intervjuet av tre lærere på barnetrinnet. I kapittel 7 drøftes og diskuteres funn fra analysen opp mot teori og perspektiv om vurdering og profesjonalitet. Oppgaven avrundes med kapittel 8, der trådende samles rundt sentrale funn.

2 Vurdering

Formålet med kapittel 2 er å for det første å belyse utviklingen frem til dagens vurderingsregime og for det andre hva, hvordan og hvorfor aspektet ved Vurdering for læring. Kapittelet starter med en gjennomgang av vurderingsideologi i norsk skole, før vurdering for læring som begrep, prinsipp og et nasjonalt satsingsområde presenteres. Avslutningsvis henviser jeg til forskning på feltet.

2.1 Vurderingsideologi i endring

Vurdering av elever og vurdering av skolens kvalitet er et område som er preget av ulike ideologier og omfattende debatter (Lysne 1999, Telhaug 2005). Diskusjoner har gått på hvilke kriterier elevene skal vurderes ut ifra, hvordan de skal vurderes og hvorfor vi trenger vurdering i skolen. At vurdering er et område for diskusjon er naturlig, fordi det innebærer en form for rangering og utøvelse av profesjonelt skjønn (Lysne 1999). Tradisjonelt er det vanlig å skille mellom formell og uformell vurdering. Slik begrepene brukes er den formelle vurderingen først og fremst relatert til karakterer. En uformell vurdering er knyttet til det daglige vurderingsarbeidet, og får gjerne betegnelsen skussmål. Fra 1950 tallet har fokus på uformell vurdering, gjennom skussmål og samtaler fått en stadig større plass i skolen. Kort fortalt vil uformell vurdering i større grad være preget av lærerens subjektive vurdering. I formell vurdering står behovet for mer objektive former for vurdering sentralt (Myhre 2001).

Vurderingsideologien fram til 1970 tallet

Før normalplanen av 1939 ble innført i skolen forelå det få nasjonale bestemmelser på vurderingsfeltet. Det ble ved innføringen av N39 nasjonale retningslinjer på vurderingsarbeidet, blant annet ble det bestemt at elevene først skulle få karakterer på 4.årstrinn (Telhaug 2005). I N39 skulle elevene vurderes ut fra minstekrav, som de måtte bestå for å gå videre i opplæringsløpet (Lysne 1999). Det var i N39 ideer om elevaktivitet og arbeidsmetoder, men vurdering ut ifra minstekrav styrte det daglige arbeidet i skolen (Lysne 1999). Det kom derfor kritikk mot de detaljerte målene og det ble etterlyst mer skjønn i vurderingsarbeidet. På denne tiden hadde vurderingsarbeidet stor legitimitet for å foreta kontroll av elevene, samtidig som informasjonsdelen av karaktergivning stod sentralt. Nettopp her ligger noe av kjernen ved vurdering, nemlig *hvorfor* elevene skal vurderes. Vurdering legitimeres med behovet for å kontrollere, informere- og motivere elever og

samfunnet forøvrig (Myhre 2001). Liten tilgang til videregående opplæring førte til at den kontrollerende faktoren var mest fremtredende til 1960 tallet.

På 1950 tallet startet arbeidet med å inkludere alle elever i en fellesskole, som ble gjennomført med Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960. Vurderingsfeltet var på denne tiden preget av ulik vurderingspraksis mellom skoler (Lysne 1999). Behovet for en mer lik- og rettferdig vurdering gjorde at man forsøkte å utvikle en felles vurderingsskala, men arbeidet viste seg å være vanskelig. Blant annet var det uenighet om hvilke former for vurdering som var rettferdig, særlig når man vurderte lavt presterende elever. I tillegg var tilgangen til videregående opplæring i stor fremvekst. På ungdomstrinnet ble det igangsatt et prøveprosjekt fra 1960 tallet, med kursplaner på tre nivå i ulike fag. Kursplanene skulle i prinsippet gi elever frihet til å velge mellom nivåene, ut ifra sine interesser og ferdigheter. I praksis var det derimot en tendens til at lærere eller skolen valgte kursplaner for sine elever. Valg av kursplaner på de lavere nivåene førte også til at elevene ble utestengt fra videregående opplæring. Ved Grunnskoleloven i 1969 ønsket man ikke lenger kursplaner, men det var først i 1975 de var helt borte fra skolen (Lysne 1999). Diskusjoner om karakterer på barnetrinnet var fremme allerede på 1930 tallet, men først i 1973 etter Reglementets rundskriv (F-257/72 ref. Lysne s.31 2004), ble karakterer flyttet til 7.trinn.

Vurderingsideologien fram mot 1990 tallet

Arbeidsmetoder og elevaktivitet stod sentralt i norsk skole gjennom hele 1970 tallet. Motiveringsaspektet og uformell vurdering hadde stor legitimitet i skolen på denne tiden. Læreren skulle fremstå som en veileder og elevaktivitet ble fremhevet (Myhre 2001). Sentralt i mønsterplanen på 1970 tallet (M74), var ønsket om en skole som tok hensyn til alle elevers læringsbehov. Det kan argumenteres for at en elev- og prosessorientert pedagogikk preget vurderingsideologien på 1970 tallet (Telhaug og Mediås 2003). Formell vurdering og karakterer har satt sitt preg på debatter om skolen siden 1900 tallet, men på 1970 tallet ble det for alvor dominerende. For å utrede spørsmål om vurdering og karakterer i skolen ble det i 1972 nedsatt et utvalg, kalt Evalueringsutvalg for skoleverket. Det utga to innstillinger, kalt EVA 1 og EVA 2 (1974/78 ref. Lysne 2004), som ble starten på to stridstema som kom til å prege folkedebatten og utdanningspolitikken i tiden fremover. Det første var en massiv karakterdebatt mellom venstre og høyresiden i politikken. Bakgrunnen for karakterdebatten var at venstresiden ønsket mer uformell vurdering, og ville fjerne karakterer på ungdomstrinnet. De hevdet at vurdering som ikke tok hensyn til elevenes forutsetning skapte

”skoletapere”. Når karakterer i tillegg ga enkelte elever tilgang til videregående opplæring, mente de at utdanningssystemet bidro til ulikheter i samfunnet. Høyresiden mente derimot at karakterer var viktige, fordi de ga informasjon og bidro til en rettferdig tilgang til videregående opplæring. Karakterdebatten preget utdanningspolitikken fram til starten av 1980 tallet, men førte ikke til at karakterer ble tatt bort fra ungdomskolen (Lysne 2004, Myhre 2001).

Det andre stridstema gikk på *hvilke kriterier* elevene skulle vurderes ut ifra. Vurdering innebære alltid en form for *verdi* man skal vurdere ut ifra. Vurderingskriteriet kan være henholdsvis individrelatert, normbasert (grupperelatert) eller målrelatert. I individrelatert vurdering skal man ta hensyn til individets forutsetninger. Individrelatert vurdering blir foretatt i tilpasset opplæring og ofte i uformell vurdering. En normbasert vurdering tilsier at en gruppe av elever skal rangeres på en gitt skala, ofte ut ifra en normalfordeling. Her skal læreren vurdere elevene både ut ifra mål- og hvordan de andre elevene presterer. I målrelatert vurdering er det elevenes grad av måloppnåelse ut ifra fastgitte standarder, kriterier eller kjennetegn som danner grunnlaget for vurdering (Lysne 1999, 2004). Ved innføringen av N39 ble en kjent normfordelingskurve, kalt Gauss-kurven tatt i bruk i skolen. I prinsippet skulle Gauss- kurven brukes som et hjelpemiddel for å få en naturlig fordeling av elever på en normalkurve. Tendensen var derimot at den normrelaterte vurderingen førte til at elever ble direkte vurdert ut ifra de andres prestasjoner. I tillegg var mange lærere for ”snille med karakterene” (Lysne 2004). På 1970 tallet mente derfor både høyre-og venstresiden at normbasert vurdering var lite hensiktsmessig, fordi den førte til konkurranse mellom elever. Forsøk fra Sverige viste derimot at målrelatering kunne føre til en uheldig mål-middel pedagogikk. En mål-middel pedagogikk innebærer kort fortalt at elevene vurderes ut ifra kvantifiserbare og detaljerte målbeskrivelser. En slik vurderingsform passet ikke med vurdering ut ifra rammeplanprinsippet (Myhre 2001). Arbeidet med å finne kriterier som både var rettferdige og innebar en viss grad av profesjonelt skjønn var vanskelig. På starten av 1980 tallet ble det en politisk mellomløsning, ved at vurderingskriteriet ble ”tillempet målrelart” (Lysne 2004, Telhaug 2005). Det ga lærere stor frihet i vurderingsarbeidet, fordi målene kun skulle være *retningsgivende*.

Telhaug og Mediås (2003) hevder norsk skole på 1980 tallet var påvirket av en neo-liberalistisk styringsmodell og ny-konservativisme. En neo-liberalistisk styring tilsier en markedstankegang med økt fokus på resultat, effektivitet og desentralisert styring. I Norge ble

man blant annet påvirket av OECDs evaluering i 1988, som påpekte at det var lite fokus på kvalitetsmålinger i norsk skole. Det gjorde at vurderingsarbeidet ble mer rettet mot produkt, effektivitet og læringsresultat enn tilfellet var under M74. Samtidig var skolen preget av ny-konservatisme, som innebærer fokus på innhold og tradisjonelle læringsformer (Mediås 2010). Når det gjelder *grunnlaget* elevene skal vurderes ut ifra er det skolefaglige innholdet et premiss. Hvorvidt elevenes holdninger og egenskaper skulle bli tatt med i den formelle vurderingen, ble blant annet tatt opp i Evaluering i 9-årig skole (1964 ref. Myhre 2001). Det ble derimot avvist frem til 1980 tallet. I M87 ble det en utvidelse av vurdering til også å gjelde arbeidsmetoder og elevenes selvstendighet. Det ble videreført i L97. I LK06 ble det derimot tatt bort, og poengtert at elevene kun skal vurderes ut ifra kompetansemål (LOV 3-2009, Kunnskapsdepartementet 2006).

Vurderingsideologien fram til 2006

1990 tallet var preget av en reformbølge. Arbeiderpartiet satt i regjering, og daværende utdanningsminister Hernes etterspurte en ny nasjonal læreplanreform. Hernes ønsket sterkere statlig styring og mer felles innhold i skolen. Arbeidet med reformene gjorde seg først gjeldende med R94, som ga elever rett til videregående opplæring. Kun få år etter ble læreplanreformen L97 innført i grunnskolen (Lysne 2004). L97 var preget av streben etter å standardisere undervisningen, ved et spesifikt innhold og metoder alle skulle undervises etter. Vurdering i L97 skulle som nevnt omfatte flere aspekter ved elevene. Det medførte diskusjoner om hva man kan ha med i formell vurdering, og etiske betenkeligheter ved å vurdere elevenes personlige egenskaper. Ikke mange år etter innføringen av L97, førte resultat fra internasjonale undersøkelser til fokus på elevenes resultat og utbytte (Langfeldt 2010). Resultat fra PISA undersøkelsen viste at norske elever skåret middelmådig, noe som førte til store mediedebatter om mangelfull kvalitet i skolen. Hvorvidt resultatene i realiteten var dårlige eller hva slags kompetanse PISA måler kan diskuteres (Elstad og Sivesind 2010, Lundgren 2010). I tillegg synes blant annet Haug (2004) og Klettes (mfl.2003) undersøkelser å vise at vurderingspraksis bar preg av generell ros, få faglige kriterier og lite fokus på mål for timen. Fra politisk hold kom det et ønske om å endre vurderingspraksis. For det første var det behov for å tydeliggjøre at elevene skulle vurderes ut ifra målrelatering, for det andre ville man bort fra vurdering av personlige egenskaper hos elevene (St.meld.nr.30, 2003-04, s.39). I kjølvannet av PISA resultatene og legitimert med ønsket om å endre vurderingspraksis ble læreplanen revidert. Revidering av L97 førte til innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet i 2006.

Vurdering i dagens utdanningssystem

Med LK06 innførte man desentralisert styring og økt lokal beslutningsmyndighet. Det er allikevel en vesentlig endring fra tidligere, fordi kvalitet og resultat nå blir evaluert i ettertid (Aasen mfl.2011, Langfeldt 2008). I LK06 ble generell del av L97 videreført, i tillegg ble det innført fem grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Bakgrunnen for innføringen av kompetansemål var blant annet at det ville bli tydeligere hva elevene skulle vurderes ut ifra. Målene skal gi informasjon om elevenes *oppnådde* kompetanse etter henholdsvis 2. 4. 7. og 10. Årstrinn. Vi ser derfor at innføring av kompetansemål i større grad retter fokus mot elevenes *læringsutbytte*. Vurderingskriteriet som skal ligge til grunn er målrelatert vurdering. Hvert kompetansemål inneholder en rekke delmål, og lærere har stor frihet til å utarbeide kriterier til bruk i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2006). En kritikk som har kommet mot LK06, er at det krever god vurderingskompetanse å forstå hvilke mål som er sentrale. Faren er at alt kan betraktes som ”like viktig”, og at kriteriene dermed snevres inn til spesifikke mål. I tillegg har det kommet kritikk mot at kompetansemål kan føre til store variasjoner mellom læreres vurderingspraksis (Nordahl mfl.2012, Dobson og Engh 2010). Når LK06 ble lansert var det få nasjonale vurderingskriterier, i ettertid er det utarbeidet nasjonale kjennetegn på måloppnåelse (Hopfenbeck mfl. 2009).

Vurdering uten karakter og underveisvurdering, har etter innføringen av LK06 blitt et stort nasjonalt satsingsområde. Det kommer blant annet til uttrykk ved endring i opplæringslova (2009), nasjonale satsinger som Bedre vurderingspraksis- og Vurdering for læring. I tillegg blir dagens samfunn av mange betraktet som Kunnskapssamfunnet. I Kunnskapssamfunnet er befolkningens kompetanse og læringsevne en sentral ressurs for landets økonomi og konkurransedyktighet (Bell ref. Hargreaves 2003, Dale 2010). Læring i dagens samfunn krever selvstendighet, og samsvarer *ikke* med standardiserte former for læring på snevre mål. I arbeidet med vurdering for læring står kjennetegn på måloppnåelse og kriteriebasert vurdering sentralt. Prinsippene skal i *utgangspunktet* samsvare med den formen for læring man har behov for i Kunnskapssamfunnet (Dale 2010, Slemmen 2009). Hvorvidt det er tilfellet leder over til neste avsnitt.

2.2 Vurdering av resultat og vurdering for videre læring

Hensikt, omfang og intensjon med elevvurdering er sentrale spørsmål for pedagoger, utdanningsforskere, politikere og andre aktører. En definisjon er å skille mellom vurdering av resultat og vurdering med videre læring som mål. Vurdering av resultat har lenge hatt betegnelsen summativ vurdering, mens vurdering som skal hjelpe eleven videre i læringsprosessen er blitt betegnet som formativ vurdering.

2.2.1 Summativ og formativ vurdering

Scriven (1967 ref. Bennett 2008) benyttet begrepene summativ og formativ vurdering til bruk i programevaluering allerede på 1960 tallet. Han knyttet summativ vurdering til oppnådde resultat, mens formativ vurdering viste til prosess og mulighet for videre utbedring. Etter at Scriven lanserte termene summativ og formativ vurdering har de fått en sentral posisjon innen elevvurdering. Det har derimot vært store sprik i tolkninger av *hensikten* med vurderingsformene (Black og William 1998a, Dobson mfl.2012). Summativ vurdering er kort fortalt måling av elevenes læringsresultat som tester, prøver og kartlegging. Det brukes ofte for å gi informasjon om oppnådd resultat, men også som grunnlag for videre læring (Black og William 1998b, William 2011). Det avhenger av hvordan og hvem som bruker resultatene. Når summativ vurdering brukes ut ifra standardiserte tester, kan det føre til at visse typer kunnskap har forrang i skolen (Langfeldt 2008). Utfordringen med summativ vurdering er at prosess og elevenes utvikling ofte blir utelatt i vurderingsarbeidet (Black og William 1998b, Hargreaves 2003). På den andre siden utgjør summativ vurdering en viktig del av skolen, uten tester og prøver mister man mye kunnskap om elevenes læringsutbytte.

I arbeidet med formativ vurdering er fokus på læringsprosess- og ønsket om å tette gapet mellom nåværende og ønsket måloppnåelse sentralt (Sadler 1989, 1998, Shepard 2000). En formativ vurderingspraksis, med *intensjon* om å fremme elevens læring gjennom kjennskap til mål, tilbakemelding og elevinvolvering er ikke ett nytt fenomen i skolen. Forskning på elevinvolvering, tilbakemeldinger og hva som hjelper elevene videre i læringsprosessen har vært sentralt siden 1960 tallet (Ausubel 1969, Vygotsky, Sadler 1989). Blant annet har fokus vært rettet mot bruk av vurdering til å motivere, veilede og informere elevene. Derimot mente blant annet Black og Wiliam (1998a), at lærere i for liten grad praktiserte formativ vurdering etter forskningsresultat eller politiske intensjoner. Grunnene kan være at forskningen har vært lite tilgjengelig, at formativt vurderingsarbeid er tidkrevende og at utbredelsen av tester og

standardisering vanskeliggjør arbeidet med formativ vurdering (Black og William, Schute ref. William 2011). I tillegg er det formative vurderingsfeltet preget av ulike definisjoner og tolkninger. Et ønske om å tydeliggjøre hensikten med vurderingsarbeidet, har ført til at begrepene vurdering av læring og vurdering for læring har fått stor internasjonal innflytelse fra 1990 tallet. Det kan derfor argumenteres for at vurdering for læring har oppstått som en følge av læreres manglende kjennskap til, og implementering av formative vurderingsprinsipper i klasserommet.

2.2.2 Vurdering av læring og vurdering for læring

Vurdering for læringsbegrepet er utarbeidet av en gruppe britiske forskere, som har vært fremtredende på vurderingsfeltet i en lang periode. Gruppen går under navnet Assessment Reform Group. De har fått stor internasjonal innflytelse ved utgivelsen av lærebøkene; ”Inside The Black Box” og ”Assessment For Learning”. Black og William er to forskere med tilhørighet i Assessment Reform Group, som er mye referert til i arbeidet med vurdering for læring. Assessment Reform Group har satt fokus på *hvilke* former for vurdering som bedrer elevenes læringsutbytte. De påpekte et behov for å tydeliggjøre og utarbeide *prinsipper* og retningslinjer til bruk i vurderingsarbeidet. Vurdering for læring har som nevnt fått stor internasjonal innflytelse, blant annet fordi det hevdes å føre til bedre læringsutbytte for alle elever (Black og William 1998ab, Hattie 1998). Det er sentralt å påpeke at vurdering for læringsprinsipper *kan* gi effekt på elevenes læring, det tilsier ikke at det *vil* gjøre det (Hume og Coll 2009).

Arbeidet til Assessment Reform Group har foregått i England. Det engelske utdanningssystem er generelt preget av mer testing og standardisering enn norsk skole (Slemmen 2009). I Norge har tester og prøver blitt lite brukt som kvalitetsmål i skolen (Lysne 2004). Ved innføring av målstyring og deltakelse på internasjonale prøver har evaluering og tester blitt mer fremtredende, også i norsk skole (Langfeldt 2008). På den andre siden fremhever nasjonale myndigheter at elevenes *videre læring* skal være formål med vurderingsarbeidet (Slemmen, Utdanningsdirektoratet 2011a). Etter innføringen av LK06 og som en konsekvens av arbeidet til Assessment Reform Group, er det igangsatt en fireårig nasjonal satsing på Vurdering for læring i norsk skole.

2.2.3 Nasjonal satsing på Vurdering for læring (2010-2014)

Norske myndigheter har fra begynnelsen av 2000 tallet fokusert på vurderingspraksis i skolen, og vurdering for læring er i dag et nasjonalt satsingsområde. Vurdering for læringssatsingen (2010-14) tar sikte på å utvikle vurderingskompetanse på et stort antall skoler, ved involvering av lærere, skoleledelsen og skoleeiere. En intensjon er at lærere skal utvikle, endre og justere egen undervisningspraksis etter elevenes læringsbehov:

”Det er altså kompetansen og læringsbehovene en gruppe av elever og læringer har som legger premisser for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen”

(Utdanningsdirektoratet 2011a, s.4).

Med satsingen på Vurdering for læring har et stort antall lærere deltatt på kurs og samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet. Skoleledelsen og skoleeiere har fått handlingsrom til å drive lokalt arbeid med Vurdering for læring i kommunene. Det er i tillegg utarbeidet en nasjonal hjemmeside, med en omfattende samling av forskning, litteratur og brosjyrer lærere kan bruke for å endre vurderingspraksis. Det er overordnet at Direktoratet ønsker at lærere skal bruke fire vurderingsprinsipp i klasserommet. På bakgrunn av arbeidet til Assessment Reform Group og en gruppe norske utdanningsforskere, *hevder* direktoratet at bruk av prinsippene gir god effekt på elevenes læring. Prinsippene lærerne skal bruke når de vurderer elevene er (delvis min endring ved at punkt 3+4 er trukket sammen):

1. Elevene skal ha kjennskap til mål og vite hva som er forventet av dem
2. Elevene skal få tilbakemeldinger og råd om forbedringsmuligheter
3. Elevenes skal involveres gjennom egenvurdering og dialog

(Utdanningsdirektoratet 2010, 2011a).

Elevene skal ha kjennskap til mål og vite hva som er forventet av dem

Når elever har kjennskap til mål for opplæringen, synes forskning å vise at det bidrar til å fremme deres motivasjon og innsats (Skaalvik 1990, Skaalvik og Skaalvik 2011). Det tilsier at lærere med klare og eksplisitte mål kan bidra til at elever legger ned mer innsats, og blir delaktige i egen læringsprosess. Det vil igjen bidra til å redusere gapet mellom nåværende og ønsket måloppnåelse for elevene (Sadler 1989,1998). Ved innføringen av LK06 og endring i opplæringslova har elevene *rett* til informasjon om hvilke mål de skal vurderes på (Forskrift til opplæringslova 2009). Engh (2012) mener det er grunnleggende at kompetansemål og

kriterier som presenteres for elever viser til kvalitet i læringsarbeidet. Flere forskere og pedagoger advarer imidlertid mot at fokuset på kjennskap til mål kan bli instrumentalistisk brukt. Faren er at fokuset på fastsatte standarder og overflatiske læringsmål dominerer vurderingsarbeidet (Bennett 2008, Torrance 2007). I tillegg til kjennskap til mål, er meldinger fra enten lærer- eller medelever en sentral del av vurderingsarbeidet.

Elevene skal få tilbakemeldinger og råd om forbedringsmuligheter

Feedback fra lærer til elev ble lansert som et virkemiddel i amerikansk skole så tidlig som på 1850 tallet. Tilbakemeldinger kan betraktes på ulike måter, men opptrer som en konsekvens av noe man har prestert (Hattie og Timperley 2007). Sentralt i formativ vurdering er bruk av meldinger for å redusere gapet mellom nåværende og ønsket måloppnåelse (Ramaprasad 1983 ref. Sadler 1989). Når man ønsker å redusere ”læringsgapet” krever det kartlegging og informasjon om hvordan man skal arbeide fremover. Slike meldinger blir av Dobson og Engh (2010) kalt fremovermelding. Norske myndigheter har begynt å ta i bruk begrepet fremovermelding, men undersøkelser viser at det foreløpig er få elever som opplever regelmessige meldinger om hvordan de kan bli bedre i fag (St.meld. nr. 22 2010-11).

Det blir i dette avsnittet presentert tre faktorer som er viktige for læringseffekten av tilbakemeldinger. Det er *hva* læreren gir meldinger på, *hvordan* de blir gitt og *når* de blir gitt. I forhold til *hva* det blir gitt meldinger på skiller Hattie og Timperley (2007) mellom fire former: oppgave, prosess, selvregulering eller personlige faktorer. De mener meldingene bør omfatte oppgave, prosess og elevenes selvregulering. Meldinger som blir gitt til oppgaven, bør følges opp med meldinger på prosess og selvregulering. Hattie (2009) hevder at tilbakemeldinger til elevenes selvregulering i størst grad utvikler selvstendig lærende. Personlige meldinger mener derimot Hattie og Timperley i liten grad fører til videre læring. Personlige meldinger slik de har blitt gitt, særlig i barneskolen, har vært preget av generell ros og lite knyttet til *faglige* aspekt (Klette mfl.2003). Eksempler på personlige meldinger er ”nå var du flink” og ”flink jente!”.

Når det gjelder *hvordan* meldinger blir gitt, krever arbeidet med vurdering for læring, formativ bruk av meldinger. Det tilsier at lærere har kjennskap til elevenes læringsbehov og tilpasser meldingene til dette. Hvordan lærere gir elever meldinger vil ha innvirkning på strategien elevene benytter for å nå mål. Flere pedagoger og utdanningsforskere mener vurderingspraksis er preget av korrektiver og at lærerne ”sitter på svaret”. Innen vurdering for

læring er det et mål å gi meldinger som bidrar til økt refleksjon og selvregulerende elever. Tilbakemeldinger gitt som karakterer har ikke vist til gode effekter på elevenes læring (Hattie 2009).

Hattie og Timperley (2007) argumenterer for at *tidspunktet man gir* meldinger på bør bero på oppgavetypen. På utfordrende oppgaver, som krever refleksjon vil meldinger gitt etter en viss periode ha best effekt. Hvis oppgavene er forholdsvis enkle og har fastsatte svar, vil meldinger og korrektiver gitt i situasjonen ha best effekt. Det er ikke alltid nødvendig med meldinger fra læreren, også egen- og hverandrevurdering kan fremme elevenes læring (Black og William 1998, Dobson mfl. 2009). Tidligere undersøkelser viser at tilbakemeldinger *kan* ha positiv effekt på læring, men også redusere elevenes motivasjon og innsats (Kluger og DeNisis 1996). Elever velger i tillegg ulike strategier, basert på sine erfaringer- og selvoppfatning. De kan kort fortalt velge å redusere ønsket måloppnåelse eller legge ned mer innsats for å nå mål (Vispoel og Austin 1995 ref. Black og William). Det er dermed ikke et entydig svar på læringseffekten av tilbakemeldinger.

Elevene skal involveres gjennom egenvurdering og dialog

Det er ulike formål med egenvurdering, i norsk skole var det lenge et ønske å gi elevene ansvar for egen læring. Ved endring i opplæringslova (2009) har norske myndigheter gitt elever rett til deltakelse i vurderingsarbeidet. Elevvurdering innebærer *ikke* at elevene skal overlates til seg selv i vurderingsarbeidet, de er avhengig av at læreren fremstår som en tydelig leder (Dobson og Engh 2010). Willie (2011) hevder det må skapes en kultur der elevene forstår, evaluerer og kontrollerer egen læringsprosess. Det samsvarer med Dale (2010), som mener elevinvolvering krever et læringsmiljø, der elevene sosialiseres inn i språket/diskursen som benyttes i vurderingsarbeidet. Englund (1996) mener opplæring i klasserommet må innebære en likestilt elev- og lærerrolle, der fokus er på meningsskapende prosesser snarere enn effektiv måloppnåelse. I arbeidet med vurdering for læring er intensjonen å utvikle elevers refleksjon så de forstår egne læringsbehov og tar mer ansvar i læringsprosessen (Black og William 1998ab, Sadler 1989, Shepard 2000, Schunk 1996). Endring av elev-lærerrollen har derimot vist seg vanskelig i praksis. Ofte er det slik at elevene får en *tilsynelatende* deltakelse og medvirkning, men at læreren fortsatt dominerer undervisning- og vurderingsarbeidet (Engelsen 2009, Boud 2000). Evaluering av LK06 viser også at elevers deltakelse i vurderingsarbeidet er noe flere lærere betrakter som utfordrende (Hodgson mfl 2010). Torrance (2007) hevder vurdering for læring bidrar til å gjøre elever

mer avhengig av lærerens meldinger og veiledning enn noen gang tidligere. Blant annet fordi fokus rettes i så stor grad mot hvilke mål- og kriterier som skal oppfylles. Det leder over til neste avsnitt, hvor kritikken mot vurdering for læring diskuteres.

2.2.4 Kritisk blikk på Vurdering for læring

Kritikken som har kommet er blant annet relatert til begrepsdefinisjon, bruk av metastudier, implementeringsutfordringer og systemutfordringer (Bennett 2008, Boud 2000, Torrance 2007). Bennett hevder at Assessment Reform Group foretar en forenkling av en dypere problematikk, knyttet til forholdet mellom formativ og summativ vurdering. Ved å endre terminologien fra formativ vurdering til vurdering for læring, er det en fare for at det kun fører til en begrepsendring. Hvis man bare innfører begrepet vurdering for læring uten en drøfting rundt vurderingsideologi og rammefaktorer i skolen, kan det føre til at de samme problemene videreføres. Bennett mener derfor det er sentralt å arbeide videre med definering og klargjøring på feltet.

Allerede i 1984 hevdet Bloom (ref. Bennett) at formativ vurdering ga stor effekt på elevers læringsutbytte. Det har i etterkant blitt fulgt opp av Black og William (1998a) sin metastudie på feltet. En argumentasjon om at prinsipp innen vurdering for læring hever læringsresultat, blir derimot ikke fulgt opp av Kluger og DeNisi (1996) sin metastudie om feedback. De hevder at feedback kan føre til mer læring, men også ha negative effekter. Det virker som Vurdering for læring "selges inn" som et effektivt verktøy til bruk for å bedre elevers resultat, uten et tilfredsstillende forskningsgrunnlag. Dale (2010) mener det er en fare for at generelle formuleringer bare forblir diffuse mål og visjoner. Et eksempel han trekker fram er "Ansvar for egen læring". Jeg mener det er grunn til å spørre om det samme kan bli tilfellet med vurdering for læring. Ved vage og diffuse kriterier er det en fare for at vurdering for læring kun blir en visjon. På den andre siden kan klart definerte kriterier og prinsipp føre til en instrumentalistisk bruk av kriteriene (Torrance 2007, Dobson mfl. 2012). Torrance viser til undersøkelser der vurdering for læring har blitt implementert som "Vurdering som læring". Det innebærer en instrumentalistisk bruk av prinsipp, der kriterier og måloppnåelse dominerer over læringsprosessen. På den måten bidrar ikke vurdering for læring til å utvikle selvstendige lærende, tvert i mot blir fokus på mål og hvilke kriterier man skal nå det sentrale. Enkelte undersøkelser peker på at det kan synes å være tilfellet også i norsk skole (Nordahl mfl. 2012).

Dale (2010) kritiserer Black og William for ikke å ta hensyn til hva som skal læres i forhold til ulike mestringsnivå og taksonomier. Black og William benytter heller ikke kompetansebegrepet i sine beskrivelser av vurdering for læring. Bennett hevder det er viktig at lærere ikke bare utvikler pedagogiske kompetanse i vurderingsarbeidet, men at de får tilstrekkelig med tid til å praktisere og reflektere over vurderingsprinsipp. Vurdering for læring oppstår i en bred utdanningskontekst, som bærer preg av standarder og overflatiske tester (Bennett 2008, Hargreaves 2003, Torrance 2007). Vurdering for læring avhenger derfor av et indre- og ytre samspill med ulike faktorer. De indre faktorene er spillet mellom vurdering for læring og vurdering av læring. De ytre faktorene, som kanskje er de viktigste, går på hvorvidt det er sammenheng mellom vurdering for læring og synet på læringsteorier- og utbyttebeskrivelser i dagens skole. Bennett er blant flere som mener det krever en *systemendring*, for at vurdering for læring skal implementeres etter intensjonen. For å se konsekvenser nasjonale satsinger og reformer har i praksis, er forskning helt grunnleggende. Det leder over til en redegjørelse om tidligere forskning på vurderingsfeltet.

2.2.5 Forskning på vurdering etter innføringen av LK06

Når man foretar undersøkelser er det sentralt å orientere seg på feltet, ved en gjennomgang av tidligere forskning. I dette avsnittet redegjøres det for tidligere forskning på vurderingsfeltet. Den nasjonale Vurdering for læringssatsingen er forholdsvis nystartet og er ikke blitt evaluert fullt ut enda. Det har derimot vært mye forskning på underveisvurdering og vurderingspraksis etter innføringen av LK06 (Dobson mfl.2012, EvaKL 2012, Hodgson mfl.2010, Aasen mfl.2012, Sandvik og Buland mfl.2013). Undersøkelsene består av både kvalitative og kvantitative design, og flere delrapporter. Rapportene omhandler blant annet lærere sin tolkning og beskrivelse av *hvordan* de arbeider med vurdering i dagens skole. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i tre av prosjektene, som er igangsatt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og utgitt i henholdsvis 2010, 2012 og 2013 (Hodgson mfl.2010, Aasen mfl.2012, Sandvik og Buland mfl.2013).

I rapportene fremstilles det at lærere er positive til utvikling mot tydeligere mål- og kriterier som skal gjøres eksplisitt for elevene. Noen rapporter synes å vise at lærerne på barnetrinnet i større grad tar i bruk vurdering for læringsprinsipp, som elevinvolvering, i sin vurderingspraksis (Hodgson mfl. 2010). Rapporten utgitt i 2013, var et samarbeid mellom forskere på NTNU og SINTEF. Den synes å vise at foreldre er positive til å bli mer delaktig i

vurderingsarbeidet, men tolker vurderingsbegrepet først og fremst som *vurdering av læring* (Sandvik og Buland 2013). Deres undersøkelser viser at lærerne svarer at de er positive til formative vurderingsprinsipp, og mener det fører til økt motivasjon for elevene. Vurdering for læringssatsingen er ennå ikke evaluert, men Sandvik og Buland viser en tendens til at deltakelse på satsingen fører til en begrepstolkning som i større grad samsvarer med nasjonale myndigheter. Rapporten som ble utgitt i 2012, var et samarbeid mellom UIO og NIFU. Den belyste styringssignaler i LK06, her uttrykte lærere store utfordringer med elevvurdering ut ifra kompetansemål (Aasen mfl.2012). I rapporten fra 2013 fremstilles det at lærere gjennom arbeidet med vurdering, har fått en større forståelse for kompetansemål- og læreplanarbeid. De tre rapportene viser foreløpig store forskjeller i læreres tolkning og erfaring med vurdering i dagens skole.

Det er ulike funn i de tre rapportene, men generelt er det visse utfordringer som går igjen. Utfordringene knyttes til begrepstolkning, dokumentasjonskrav, elevmedvirkning og det å ta i bruk vurdering i et langsiktig perspektiv (Hodgson mfl, Aasen mfl. Sandvik og Buland). Selv om rapportene tyder på at det endringer i læreres beskrivelse av vurderingspraksis, er det foreløpig lite forskning som kan vise til spesifikke effekter av satsingen på læringsfremmende vurdering i norsk skole. En grunn er at endringer i skolen tar tid, og Black og William (2003) hevder det tar rundt tre år før vurdering for læring implementeres i praksis. Endringer i skolen er også svært vanskelig å måle, da det ofte innebærer komplekse prosesser. Mye av forskningen på vurdering er på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og i rapportene er det tatt forbehold om at det er vanskelig å måle endringer i skolen. På Utdanningsdirektoratets nettside mener jeg derimot at funn presenteres utelukkende positivt og som et ”fasitsvar” på hva som er god vurderingspraksis. Her er utfordringer kun knyttet til hvorvidt skolene har endret vurderingspraksis. Refleksjon og kritiske betraktninger rundt læreres erfaring med prinsippene er derimot lite tilstede (JF: Utdanningsdirektoratet 2014).

Black og William har fått kritikk for at vurdering for læring mangler et teoretisk fundamentert læringsgrunnlag (Torrance 2007, Dobson mfl.2012). Shepard (2000) mener vurdering for læring krever en endring av synet på læring og *holdning* til vurdering i dagens skole. Hun lanserer en idealtipe, der man ved å kombinere kognitiv, konstruktivistisk og sosiokulturell teori utvikler en vurderingskultur som fremmer selvstendige-og selvregulerende elever. Det leder over til neste kapittel, som omhandler teorier om læring- og motivasjon.

3 Rammer for vurderingsarbeidet

Synet på læring og motivasjon henger sammen med hvilke former for vurdering som legitimeres i skolen. I tillegg må læring og vurdering i skolen betraktes i samspill med sosiale og samfunnsmessige faktorer (Dale 2009). Det danner utgangspunkt for dette kapittelet, som har til hensikt å belyse hvilke former for læring som fremmes innen vurdering for læring.

3.1 Vurdering for læring i lys av læringsteorier

Å lede elevene til å lære har alltid stått sentralt i skolen, men begrepet læring blir i dag knyttet til stadig flere områder. Eksempler er vurdering for læring, livslang læring og skolen som en lærende organisasjon. Det er sentralt å påpeke at det sjelden er én læringsteori som er gjeldende i skolens praksis, tvert i mot er skolen preget av en sammenblanding av læringsteorier (Illeris 2006). Synet på læring og hvilke former for læring som verdsettes er i kontinuerlig endring, og læringsteorier blir sjelden brukt i sin opprinnelige form. Derfor passer ulike læringsteorier til ulike former for læring- og kontekster (Phillips og Soltis 1998). Læringsfeltet er omfattende, derfor har jeg valgt å konsentrere kapittelet rundt tre sentrale læringsteorier, henholdsvis behaviorismen, kognitiv- og konstruktivistiske læringsteorier. Det er vanskelig å definere læring siden det er et komplekst felt, med mange teorier og synspunkter. En tilnærming er:

”Læring er relativt varig forandring i oppleveling og atferd etter interaksjon med miljøet eller skapende tenkning”

(Rørvik 1994, s.50).

Ut ifra en slik tilnærming er miljøet en sentral faktor for læringen som finner sted. Innen denne tilnærmingen er det kort fortalt to retninger, som vektlegger henholdsvis læring ut ifra ytre stimuli, eller indre prosesser (Rørvik 1994). Jeg skal starte med å belyse behavioristiske tilnærminger til læring. Det som kjennetegner denne retningen er at læring kan observeres ut ifra atferdsendring, etter ytre stimuli. En behavioristisk tilnærming oppstod på slutten av 1800 tallet, på grunnlag av ønsket om å ”måle” læring ut ifra ytre, observerbare endringer i individets atferd (Rørvik 1994). Sentrale forskere innen behaviorismen er Pavlov, Skinner og Thorndike. Ved å forske på dyr mente de å finne objektiv, lovmessig kunnskap om hvordan mennesker lærer. I et behavioristisk syn er det derfor lite fokus på indre prosesser, eller subjektive erfaringer (Frøyen 1998, Phillips og Soltis 1995). Det er sentralt å påpeke at

Skinner (1938 ref. Rørvik 1994) mente at individet var aktivt lærende, men fokus var på læring ut ifra konsekvenser av tidligere handlinger. Behaviorismen har fått mye kritikk, og den tradisjonelle formen er lite benyttet i dagens skole. En nyere tilnærming kalt nybehaviorismen, retter fokus mer mot indre prosesser, men læringssynet er fortsatt preget av overføring og ytre motivasjon. Nybehaviorismen brukes på ulike måter, og enkelte av tankene den presenterer er fortsatt tilstede i synet på læring i dagens skole. Blant annet brukes ofte nybehavioristiske prinsipper ved ”pugging” og overflatisk læring (Dobson og Engh 2010). Innen vurdering for læring er *intensjonen* å utvikle elever som er selvstendige i egen læringsprosess, for at man skal lykkes med dette må fokus rettes mot indre, kognitive prosesser (Dobson mfl.2009,2012, Shepard 2000). Fra 1960 tallet er forskning om læring i større grad konsentrert om de indre, kognitive prosessene.

Kognitive læringsteorier

Kognitive læringsteorier oppstod som et motsvar mot en målbar, behavioristisk tilnærming til læring (Rørvik 1994). Den kognitive retningen vokste frem ved at psykologiske perspektiv ble benyttet i læringsforskningen. Bruner (1956 ref. Aukrust 1997) trakk inn kulturpsykologi for å vise at lærerens rolle ikke er å overføre læring, men at elever skal være aktive i læringsprosessen. Han mente at elevenes handling og evaluering fører fram til selvaktelse, som Bruner knytter til den personlige delen av undervisningen. Selvaktelsen har betydning for hva elevene føler at de kan få til (oppnåelig), og hva de ikke mester. Elevenes selvaktelse virker inn på hvordan de arbeider for å nå mål i skolen. Elevaktivitet har hatt en sentralt posisjon i læringstenkning siden 1920 tallet, med blant annet Anne Sethne i norsk skole og Dewey i det amerikanske skolesystemet (Dale 2010). Elevenes utvikling og læringsprosesser gjennom deltakelse og aktivitet var også noe Piaget og Vygotsky vektla.

Konstruktivistiske forståelser av læring

Piaget og Vygotsky har hatt stor innflytelse på henholdsvis konstruktivistisk og sosial konstruktivistiske læringsteorier slik vi bruker de i dag. Piaget var en utviklingsteoretiker, han mente at kunnskap konstrueres individuelt. Vygotsky betraktet læring som først sosial, deretter konstruert i individet (Illeris 2006). Kunnskap som er sosialt konstruert, innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser virker inn på læringsprosessen.

Piaget hevdet at forskning og oppdagelse er sentralt for elevenes læring, og kritiserte læring som var preget av overføring fra lærer til elev (Piaget 1969a, s.73). Han mente at elevene må

få rom til å utforske og være spontane i læringssituasjoner. I tillegg til å vektlegge elevaktivitet, var Piaget opptatt av hvordan *utvikling* og kunnskapstilegnelse fant sted. Han lanserte en kjent teori, kalt likevekstprinsippet. Kort fortalt går likevektprinsippet ut på at alle individer basert på tidligere erfaringer har et indre skjema. Piaget argumenterte for at vi ønsker å opprettholde likevekt, noe som fører til at nye former for kunnskap enten assimileres (tilpasses eksisterende skjema) eller akkomoderes (skjema endres). Det samsvarer med Ausubel (1969), som hevder at det sentrale i læringsprosessen er hva den lærende vet fra før. Ut ifra Piaget og Ausubel sine teorier må det tas hensyn til at undervisning erfares ulikt mellom elever, fordi de kommer til undervisningen med ulik erfaring og med ulike ”skjemaer” (Bråten 1996, Piaget 1969b).

Piaget fikk kritikk for lite fokus på de kulturelle og sosiale faktorene som ligger til grunn for læringsprosessen. Det står i motsetning til Vygotsky, han betraktet kunnskapskonstruksjon som først sosial, deretter integrert og konstruert individuelt (Bruner 1997). Vygotsky var opptatt av individets meningsdanning av kunnskap, blant annet evne til å mestre språk, symboler og kultur. Det er sentralt å trekke fram Vygotskys teori om Den nærmest utviklingssone, som har stor innflytelse på læringssynet i dagens skole (Bråten 1996, Shepard 2013). Den nærmeste utviklingssone er kort fortalt plassen fra nåværende ståsted, til hvor langt eleven kan nå ved veiledning og hjelp fra enten lærer, foreldre eller medelever. Den nærmeste utviklingssone krever at både eleven og den som skal veilede har kjennskap til elevens ståsted, og sammen finner ut *hva* som må gjøres for å komme videre i læringsprosessen. I arbeidet for å nå Den nærmeste utviklingssone skal elevene utfordres, samtidig som kravene som stilles må fremstå som oppnåelig. Kjennskap til elevenes bevissthet og lærerens oppfatning av elevene har vært preget av taus kunnskap (Wenger 2009, Lave 2009). Bruner (1997) ønsket derfor et mer eksplisitt språk om elevenes bevissthet og læringsståsted. Han argumenterte for at et eksplisitt språk og dialog var en forutsetning for å hjelpe elevene videre i læringsprosessen. Et eksplisitt språk og kunnskap om elevenes læringsprosess står helt sentralt for å lykkes med vurdering for læring (Black og William 1998a, Dobson mfl.2012). I tillegg er utvikling av elevenes motivasjon en intensjon med vurdering for læring. Det blir i neste avsnitt sett nærmere på former for motivasjon og mestringsforventning.

3.1.1 Motivasjon og mestring

At alle elever skal oppleve motivasjon og mestring er en intensjon som står sterkt i norsk skole (St.meld. nr.20 2012-13). Ved å integrere alle elever i fellesskolen, stilles det krav til at lærere og skoleledere inkludere og motivere elever med ulike forutsetninger. Blant annet stiller prinsippet om tilpasset opplæring krav til at lærere tar hensyn til at elever har ulike behov i opplæringen. På tross av dette er det klare tegn på at elevenes motivasjon synker desto høyere i utdanningsløpet de kommer (St.meld.nr.20 2010-11). Dale og Wærness (2006) hevder ettergivende lærere har godtatt kjedsomhet i skolen, som igjen har ført til at mange elever mister motivasjon og ikke inkluderes i mestringsopplevelser. Det er ulike definisjoner på motivasjonsbegrepet. Smith har en enkel definisjon på motivasjon: ”Motivasjon er prisen en person er villig til å betale for å få eller oppnå noe” (Smith 2007, s.101). I denne definisjonen er motivasjon knyttet til hva individet ønsker å oppnå, og hvor sterkt ønsket er. En bredere tilnærming er Katzell og Thompsons syn:

”The conditions and processes that account for the arousal, direction, magnitude and maintenance of efforts”

(Katzell og Thompson 1990:144, ref. Dobson mfl 2012).

Hvorvidt individet er indre motivert eller har behov for ytre motivasjonsfaktorer varierer ut ifra deres erfaring, interesse og mestringsforventning. Indre motivasjon knyttes til individets interesser, ønsker og behov. Når det gjelder ytre motivasjonsfaktorer vil lærerens undervisning, meldinger og relasjon til elevene spille inn, samtidig som faktorer utenfor skolen har betydning (Skaalvik og Skaalvik 2011, Dobson og Engh 2010). I tillegg står elevers tidligere erfaring, og tro på egne ferdigheter sentralt. En sentral teori innen dette er mestringsforventning. Mestringsforventning innebærer kort fortalt at elevenes erfaringer har betydning for deres forventning, innsats og oppfatning om nye utfordringer i skolen (Bandura ref. Skaalvik 1990). Elevene kan i arbeidet med oppgaver velge ulike strategier. Blant annet kan de legge ned en større innsats for å nå mål eller redusere ønsket måloppnåelse (Skaalvik og Skaalvik 2011). Vi ser derfor at prinsipp innen vurdering for læring, blant annet at elevene skal ha kjennskap til mål og involveres i vurderingsarbeidet *kan* gi økt motivasjon. Hvorvidt det faktisk gjør det avhenger derimot av flere faktorer, blant annet elevenes interesser, tidligere erfaring og mestringsforventning.

Det kan argumenteres for at læringssynet som fremmes i Kunnskapsløftet er tosidig, ved at elever *både* skal utvikles til å bli selvstendig lærende, og ledes til å nå kompetansemål (Engelsen 2009, Gundem 2008). Engelsen er blant flere som etterspør mer refleksjon og klarhet i læringssynet i LK06. Prinsipp innen vurdering for læring innebærer elevdeltagelse, vurdering fra medelever og fokus på prosesser. Blant annet ønsker man å utvikle selvstendige elever som kan regulere egen læringsprosess. Disse formene for læring krever kognitive og konstruktivistiske tilnærminger, men dagens skole har fortsatt innslag av overflatisk læring og et ny-behavioristisk syn på læring (Nordahl mf.2012, Dale 2010). I tillegg står synet på læring og mål i relasjon til et skolefaglig innhold og former for styring. Det leder over til neste avsnitt. Her presenteres teorier om læreplan og styring for å sette vurdering for læring inn i en samfunnskontekst.

3.2 Et læreplanteoretisk perspektiv

Karseth og Sivesind (2009) argumenterer for at studier av vurdering og læring må fokusere på mer enn lærerens rolle, fordi kvalitet på *læringsarbeidet* beror på det faglige innholdet i skolen. På den måten blir læreplanteori et viktig bidrag for å betrakte vurdering for læring i lys av sosiale og samfunnsskapte forutsetninger (Dale 2009, s.14). I tillegg bidrar læreplanteori til å belyse systemutfordringer og implementeringsutfordringer ved Vurdering for læring. Læreplanfeltet er omfattende, og det er i denne avhandlingen begrenset plass til å gå i dybden. I norsk tradisjon er det vanlig å betrakte læreplanen som et skrevet dokument med informasjon om kunnskapsinnhold, mål og verdier man ønsker i skolen (Gundem 2003, 2008). En læreplan krever legitimering og en viss grad av enighet mellom ulike parter. I Norge er det tradisjon for at læreplaner utarbeides i samspill mellom politikere, profesjonelle og byråkrater. Derfor fremstår læreplaner ofte som ”kompromissplaner”, selv om det kan ligge motstridende syn til grunn (Engelsen 2009, Gundem 2008).

Læreplaner bidrar kort fortalt til strukturering av utdanning, politiske forpliktelser og informasjon om hvilket skolefaglig innhold man ønsker (Karseth og Sivesind 2009). En læreplan kan derfor legitimeres ut ifra et sosiopolitisk, substansielt og teknisk-profesjonelt nivå (Goodlad 1979, ref. Gundem 2008). På et sosiopolitisk nivå legitimeres læreplanen ut ifra individet, samfunnet- og arbeidslivets behov. Her begrunnes samfunnsmandat, verdier og individuelle rettigheter. Det substansielle nivået gir informasjon om *hva* man ønsker at elevene skal lære og hvordan undervisningen skal foregå. På dette nivået gir læreplanen

informasjon om innhold, mål og vurderingsformer man ønsker i skolen. Karseth og Sivesind mener kvalitet i dagens skole i for stor grad betraktes ut ifra elevenes resultat og læreres vurderingspraksis. Det fører til at man overser betydningen det skolefaglige innholdet har i vurderingsarbeidet, og skyver ansvaret over på lærerne. Det fører over til neste nivå. På det teknisk- profesjonelle nivået ligger rammefaktorer, synet på lærerens rolle- og lærerutdanningen (Gundem 2008, s. 23). Hvordan lærere erfarer læreplaner- og sitt handlingsrom vil ha betydning for implementeringsarbeidet. I arbeidet med å endre- og utvikle vurderingspraksis er det gjerne på det teknisk profesjonelle nivået man setter inn tiltak. I arbeidet med vurdering for læring er det sentralt at man ikke kun ser på det teknisk- profesjonelle nivået. Fordi både vurdering og læring må betraktes i relasjon til blant annet rammefaktorer, organisering, skolefaglig innhold og samfunnskonteksten (Karseth og Sivesind 2009).

Det er sentralt å påpeke at læreplaner ikke nødvendigvis fremstilles og oppleves likt av ulike aktører. Allerede på 1970 tallet mente Goodlad (1979 ref. Gundem 2008) at læreplaner fremstår på fire tolkningsnivå. Selv om Vurdering for læringssatsingen ikke er en læreplan, kan det argumenteres for at den går gjennom de samme tolkningsnivåene. Kort fortalt omhandler det første nivået utdanningspolitiske beslutninger om dokumentet.

Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet mandat til å iverksette en nasjonal satsing på Vurdering for læring. Både departementet og direktoratet er dermed sentrale politiske aktører i arbeidet med vurdering for læring. Fra det politiske nivået går læreplaner gjennom fortolkning til organisasjonsnivået. På organisasjonsnivået foregår blant annet lokalt arbeid med læreplaner på skolene. I denne avhandlingen vil organisasjonsnivået belyses ut ifra vurderingskultur på skolen, og hvilke krav lærerne erfarer fra skoleledelsen. Det neste nivået betegnes som undervisningsnivået, her tolker lærere læreplanen før de i varierende grad bruker det i undervisningen. I denne avhandlingen er undervisningsnivået sentralt for å belyse erfaringer med vurdering for læring ut ifra læreres ståsted. Ved å intervju tre lærere belyses implementeringsprosesser- og erfaringer på undervisningsnivået. Det siste nivået er det personlige nivået. Her spiller elevenes erfaring inn på hvordan de oppfatter læreplanen. I denne avhandlingen belyses ikke erfaringsnivået, da jeg ikke har intervjuet elever. De tre andre nivåene blir belyst i analysen og drøftingen(JF:kap6 og7).

Det er viktig å påpeke at læreplaner sjelden oppstår på så atskilte nivå som det kan virke i denne redegjørelsen. Tvert i mot er implementering og tolkning av læreplaner komplekst.

Tidligere var det vanlig med en ”top-down” tilnærming, der lærerens rolle var å implementere mål og innhold direkte til bruk i sin praksis. I dag er det vanlig å se implementering både som top-down og gjennom samarbeid (Dale 2009, Elstad 2009). I en samarbeidstilnærming har lærere frihet innenfor fastgitte rammer og retningslinjer. I LK06 har lærere frihet til å utøve faglig skjønn, arbeide med læreplanen og kompetansemål. Det er viktig å være klar over at innholdet i læreplaner ikke alltid implementeres, tvert i mot viser mye forskning at praksis i klasserommet er forholdsvis lite påvirket av nye reformer (Gundem 2008). Endring av læreres praksis når det kommer til blant annet vurdering, undervisning og metoder er komplekse og tidkrevende prosesser. Hyppige reformendringer og stadig nye krav til lærerne kan synes å overse dette punktet (Karseth og Sivesind 2009). Styring ved bruk av læreplaner betraktes som informasjonsstyring. Det leder over til en redegjørelse for ulike styringsformer.

3.2.1 Styringsperspektiv

I tillegg til informasjonsstyring er regelstyring, målstyring, evalueringsstyring og forventingsstyring fremtredende i dagens skole. Styring innebærer en form for makt og krever et legitimeringsgrunnlag. Det er vanlig å se styring ut ifra tre aktører henholdsvis marked, politisk myndighet og profesjonelle aktører. I skolen har endring til mål- og evalueringsstyring, ført til at markedsstyring har posisjonert seg i forhold til politisk og profesjonell styring (Langfeldt 2008, 2010).

Regelstyring betyr at skolen styres ved bruk av juridiske krav, et eksempel er endring i forskrift til opplæringslova (2009) som gir elevene visse rettigheter i vurderingsarbeidet (Dobson og Engh 2010). Det finnes ulike former for målstyring, men ofte er det preget av økonomiske termer og *nyttehensyn*. New Public Management (NPM) er betegnelsen på målstyring som har kommet fra privat til offentlig sektor. NPM innebærer styring ut ifra effektivitet, resultat, standarder og konkurranse. Det kan føre til mer byråkratisering som går på bekostning av profesjonell autonomi. På den andre siden innebære det en desentralisering av myndighet som igjen åpner for mer handlingsrom til profesjoner (Mc Master 2002 ref. Molander og Terum 2008, Svensson og Karlsson 2008). Trippstad (ref. Grimsæth og Hallås 2013) mener målstyring har ført til at lærere har flere arbeidsoppgaver som igjen gir mindre tid til refleksjon.

Evalueringsstyring blir av Coleman (1990 referert Langfeldt 2008) betraktet som styring gjennom rapportering om resultat. Et eksempel på evalueringsstyring er bruk av resultat fra internasjonale tester og nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som legitimeringsgrunnlag for avgjørelser i skolen. Hopmann (2008) hevder at styring i offentlig sektor, medregnet skolen er i ferd med å skifte fokus fra styring som plassering til styring som forventning. ”The focus shift to more or less well-defined expectation of what has to be achieved by whom” (Hopmann s. 424). Han mener forventningsstyring ikke er det samme som målstyringens fokus på resultat og utbytte. Forventningsstyring innebærer at det kun er det utbyttet som møter forhåndsdefinerte forventninger som blir tatt med, og det fører til en marginalisering av det som faller utenfor. Styring i kunnskapsløftet innebærer i følge Aasen mfl. (2012), en indre spenning mellom regel- og innholdsstyring på den ene siden, og styring etter mål- forventning og resultat. Ved innføringen av LK 2006, var intensjonen å desentralisere styringen, ved å gi økt frihet til skoleeier og skoleledelsen. Samtidig som de stilles til ansvar i større grad enn tidligere. Langfeldt (2008) mener det er et paradoks når Kunnskapsløftet hevder å gi lokal frihet, samtidig med økt tilsyn og kontroll. En form for styring er som nevnt regelstyring. Det blir i neste avsnitt sett nærmere på regelstyring i arbeidet med vurdering i dagens skole.

3.2.2 Regelstyring i vurderingsarbeidet

I Forskrift til opplæringslova (LOV 3- 2009) er det juridiske krav lærere *skal* følge i arbeidet med vurdering. Det ble i 2009 foretatt endringer i forskrift til opplæringsloven om individvurdering. Bakgrunnen var behovet for mer rettferdig vurdering, og et tydeligere skille mellom underveis- og sluttvurdering. De fire prinsippene som er gjeldende innen Vurdering for læring, bygger på juridiske rettigheter i opplæringslova (JF:kap.2.2.3). I denne avhandlingen intervjues lærere på barnetrinnet, de skal kun forholde seg til underveisvurdering. *Hensikten* med underveisvurdering tydeliggjøres på nasjonalt nivå:

”Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at deltakaren aukar kompetansen sin i fag, jf. § 4-2.

Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan bli gitt både munnleg og skriftleg”

(Forskrift til opplæringslova LOV 3-11, 2009).

Ut ifra opplæringslova ser vi at undervisvurdering både skal brukes i læringsprosessen, utvikle kompetanse og etterleve prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har vært et prinsipp i norsk skole siden 1970 tallet, men det er først ved endring i opplæringslova at det knyttes så tydelig til vurderingsarbeidet (Dobson og Engh 2010). En annen endring er foreldres krav til deltakelse, ved lovpålagt halvårssamtale og innsyn i vurderingsarbeidet. Elevenes rettigheter er også forsterket: ”Deltakaren skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, (jf. opplæringslova § 4A-6, § 2-3 og § 3-4)”. Det er læreren som har ansvaret for å involvere foreldre og elever i vurderingsarbeidet.

Krav til dokumentasjon av undervisvurderingen er et juridisk krav flere skoleeiere og lærere har opplevd som utfordrende (Hodgson mfl.2010). I Veiledning til lokalt arbeid med læreplan, påpeker Utdanningsdirektoratet at det ikke er statlige retningslinjer på skriftlig dokumentasjon. I opplæringslova slås det fast at: ”Det skal kunne dokumenteras at undervisvurdering er gitt” (LOV 3-11 til 3-15).

Som vi ser i denne redegjørelsen vil endringer i opplæringslova føre til flere krav og forventinger til lærernes vurderingsarbeid. I praksis har det derimot vært en tendens til at lærere ikke har tilstrekkelig kjennskap til opplæringslova (Aasen mfl.2012, Dobson mfl. 2009). Endringer i opplæringslova vil derfor avhenge av lærernes tolkninger, før det får konsekvenser i praksis. I neste kapittel presenteres profesjonsbegrepet og kjennetegn på profesjoner for å vise hvilke krav og forventinger som stilles til profesjonelle lærere i dagens skole.

4 Profesjonsteori

Studier av profesjoner er omstridt, fordi selve definisjonen på hva som utgjør en profesjon varierer over tid og mellom aktører. Et annet dilemma i profesjonsstudier er at profesjonsbegrepet ofte knyttes til kvalitet og dyktighet i yrket. Når det ikke foreligger en universell definisjon på profesjoner, innebærer det at noen yrker har fått status som en semiprofesjon (Molander og Terum 2008). Formålet med dette kapittelet er å vise hvordan oppfatninger om profesjonalitet, har konsekvenser for krav og forventninger som stilles til lærerne. Det vil igjen belyse mulige utfordringer og konsekvenser vurdering for læring har for lærerens profesjonelle rolle. Kapittelet starter med en presentasjon av utvikling i profesjonsstudier.

4.1 Ulike faser i profesjonsstudier

Frem til 1960 tallet var profesjonsyrker i besittelse av stor innflytelse i samfunnet. En klassisk profesjonsteori dominerte i studier av profesjoner. I klassisk profesjonsteori *må* yrker være i besittelse av kunnskapsmonopol, ha utdanning direkte tilknyttet yrke, klienter, autonomi, etiske retningslinjer- og utøve skjønn for å få profesjonsstatus (Nygren 2004). Blant annet medisin og juss ble betraktet som profesjoner fordi de oppfylte de nevnte kriterier. Når det gjaldt læreryrket var kriteriene om autonomi, forskningsbasert kunnskap og klare etiske standarder vanskelig å oppfylle (Mausethagen mfl. 2011).

Utover på 1970 tallet ble den suverene statusen til profesjoner fra 1960 tallet utfordret, og fokus ble nå rettet mot profesjoners evne til å utøve politisk press, maktkamper og posisjonering (Kvernbekk 2001). På 1970 tallet ble kunnskapsmonopol sterkt kritisert, og det har fra denne tiden blitt sett på som en fordel at profesjoner deler og utveksler kunnskap (Goodland og Hargreaves 1996).

Fra 1990 tallet utvikles profesjonsstudier til et mer helhetlig blikk på yrker og profesjonsbegrepet. I tillegg til maktaspektet så man nå på hvilke kjennetegn som var særegne for ulike yrker. Molander og Terum viser til en utvikling, der økt kunnskapsnivå og utvidelse av utdanningssystemet på den ene siden fører til at den tradisjonelle profesjonelle autoriteten utfordres. På den andre siden har det vært en profesjonaliseringsvekst de siste tiårene, ved at

flere yrkesgrupper søker status og legitimitet gjennom profesjonsbegrepet. Det leder over til neste avsnitt som omhandler profesjonsutvikling i læreryrket.

4.1.1 Profesjonsutvikling i læreryrket

Fram til 1970 tallet var det motstand mot å betrakte læreryrket som en profesjon, både på et politisk nivå og innad i yrket (Goodson og Hargreaves 1996). Det kan sies å ha vært i endring, blant annet ved at lærerne fikk flere arbeidsoppgaver på 1970 tallet. På 1970 tallet ble læreryrket betegnet som en semiprofesjon og blant annet Lortie (1975 s.23 ref Hargreaves 1996) “argued that teaching was only partially professionalized at best”.

Først på 1980 tallet ble læreryrket som en profesjon for alvor et tema i norsk utdanningspolitikk (Baune 2001). På 1990 tallet var det på den ene siden forkjempere for å profesjonalisere yrket blant politikere og lærere. På den andre siden beskrev daværende utdanningsminister Hernes, gode lærere som faglærere med formidlingsevne, snarere enn med pedagogisk kompetanse og profesjonalitet (Telhaug 2005). Et ønske om å heve status på læreryrket gjennom profesjonalisering, både fra politikere, og blant lærere har vært i utvikling fra slutten av 1990 tallet. Blant annet er det en markant økning i bruken av profesjonsbegrepet i utdanningspolitiske dokument fra 1990 tallet og fram til i dag (Mausethaugen mfl. 2011, Granlund mfl. 2011).

4.1.2 Profesjonaliseringsprosesser

I dag er det vanlig å stille et grunnleggende krav om at profesjoner må ha tilegnet seg teoretiske kunnskap gjennom en spesialisert utdanning (Molander og Terum 2008). Endring i antallet som tar høyere utdanning, og dermed et økt kunnskapsnivå i befolkningen har ført til at flere yrker søker status og makt gjennom profesjonalisering. Ønsket om å profesjonalisere yrker kan derimot få konsekvenser som ikke nødvendigvis er tilsiktet eller til ”beste” for yrkesutøveren. Burbules og Densmore (ref. Molander og Terum) mener streben etter profesjonsstatus kan føre til økt byråkratisering, tilsyn og kontroll. Når det gjelder profesjonalisering av læreryrket stiller Englund (1996), spørsmålstegn ved hvorvidt det er hensiktsmessig å profesjonalisere yrket. Han advarer mot at profesjonalisering kan føre til at retorikk, effektivitet og standardisering overskygger lærerens rolle som en refleksiv yrkesutøver. Hargreaves og Goodland (1996) hevder læreryrket både gjennomgår en re-profesjonalisering og en de-profesjonalisering. Læreren har i dag mer ansvar og flere

arbeidsoppgaver, noe som tilsier en re-profesjonalisering. På den andre siden fører standardisering, tester og et pragmatisk kunnskapssyn til en de-profesjonalisering av lærerrollen. Haug (2012) mener det er sammensatte grunner til streben etter profesjonsstatus for læreryrket. Blant annet vil krav til dokumentasjon, innsyn i skolen og generelt høyere utdanningsnivå i befolkningen endre kvalitet fra prosess- til resultat-kvalitet (JF.kap:1.1.2). Når elevenes resultat er kvalitetsmål på skolen, er det lettere å etterspørre og skylde på profesjonelle lærere når elevenes læringsresultat er svakere enn ønsket (Haug 2012). Hvorvidt profesjonalisering i læreryrket er på et retorisk nivå eller om det er en realitet i dagens skole, beror derfor på hva man legger i profesjonsbegrepet (Goodson og Hargreaves 1996).

Som vist er det ulikt syn på hvorvidt det er hensiktsmessig å profesjonalisere yrker og hva profesjonsstatus *egentlig* innebærer. Det kommer blant annet frem ved at profesjonsstatus i et yrke ikke nødvendigvis fører til profesjonell *yrkesutøvelse* (Baune 2001). Englund (1996) skiller mellom profesjonalisering og profesjonalitet. Han anser profesjonalisering som sosiale faktorer, status og posisjon i samfunnet. Profesjonalitet mener han gir informasjon om indre kvaliteter i yrket. I denne avhandlingen er det viktig med en gjennomgang av utfordringer i profesjonsbegrepet, men det er ikke plass til en lengre diskusjon rundt hvorvidt læreryrket er en profesjon. I neste avsnitt presenteres profesjonskjennetegn, og hvilke krav og forventinger som stilles til lærerne i dagens skole.

4.2 Profesjonskjennetegn

Med inspirasjon fra Weber kan profesjonsyrker betraktes som idealtyper, bestående av et performativt og et organisatorisk aspekt (Molander og Terum 2008, s.18). Det organisatoriske aspekt krever at yrket har en viss grad av kontroll over sine arbeidsoppgaver, ved en form for kunnskapsmonopol og autonomi. Samtidig er yrker bundet av en samfunnskontrakt og må fremstå som en organisert gruppe. På et performativt nivå foregår utøvelsen av yrket. Her skal profesjonelle aktører utføre tjenester, utøve skjønn og gjennom sine handlinger føre til *endring* hos klientene. I arbeidet med Vurdering for læring er synet på klienter, kunnskapsbasing, ansvarsforhold, autonomi og kompetansekrav som stilles til læreren sentralt. Det danner utgangspunkt for denne redegjørelsen om profesjonskjennetegn.

4.2.1 Klienter

Et kjennetegn på profesjoner er at de skal gi brukere/klienter service og tjenester. I læreryrket er det utfordringer å definere hvilke brukere (klienter) man har. På den ene siden har læreren individuelle klienter, som elever og foreldre. Lærere har plikt og ansvar til å yte service overfor elever/foreldre og gi opplæring i tråd med fastsatte kriterier som oppfyller elevenes rettigheter. På den andre siden er stat og samfunnet klienter, fordi lærerne plikter å følge retningslinjer og mål fastsatt på statlig nivå (Kvernbekk 2001). Lærere møter ulike krav og forventninger fra henholdsvis elever, foreldre, skoleledelse, samfunnet og nasjonale myndigheter. I dag har målstyringsreformer i offentlig sektor, blant annet NPM gitt brukere mer innflytelse og valgfrihet (JF:kap3.2). I skolen kommer det blant annet til uttrykk ved økt involvering og medbestemmelse fra flere aktører. I arbeidet med vurdering i dagens skole, ser vi tydelig at foreldre og elever har krav på mer innsyn og deltakelse enn tidligere (JF: Lov-3 2009). I hvilken grad lærere skal utøve yrket ut ifra teoretisk eller praktisk kunnskap, og skillet mellom disse kunnskapsformene er grunnlag for store diskusjoner som presenteres i neste avsnitt.

4.2.2 Kunnskapsbasering

I profesjonsyrker vil utøvelse av praksis ofte innebære å ta beslutninger og handle når situasjoner oppstår. Det er derfor ikke gitt at man kan benytte seg av teoretisk kunnskap lært gjennom utdanning i sin *utøvelse* av yrket. Det fører over til en diskusjon rundt teori og praksisbaserte kunnskapsformer. Forskning og teori har lenge vært en sentral *intensjon* for læreres kunnskapsbasering, men det har vært et forholdsvis stort sprik mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Goodland og Hargreaves 1996). Det kommer til uttrykk ved et gap mellom den teoretiske lærdommen i lærerutdanningen, og det nyutdannede lærere erfarer i klasserommet (Handal og Lauvås 1989, Grimsæth og Hallås 2013). Det viser seg ved betegnelsen ”praksissjokket”, når lærere går fra studietil undervisning i skolen (Christensen og Christiansen 2010). Molander og Terum (2008) argumenterer for at teori-praksisskillet er komplekst fordi det innebærer mangfoldige kunnskapsbaseringer. Det tilsier at ikke all teori bør anvendes i praksis, og at ikke alt som skjer i praksis er hensiktsmessig eller etisk forsvarlig.

En rasjonalistisk kunnskapsbasering innebærer at teori betraktes som foreskrivende for praksis, ved å ta et teoretisk utgangspunkt for utførelse av yrket (Christensen og Christiansen

2010). Det finnes ulike former for rasjonalistisk forståelse av kunnskap. I enkelte yrker har man forsøkt å bruke evidensbasert kunnskap. I en slik tilnærming mener man at det finnes teorier som har universell gyldighet (Lauvås og Handal 1989). I yrker der man arbeider i tette relasjoner, er det ikke mulig eller ønskelig å foreskrive en teori som passer i enhver situasjon. Ved å ta utgangspunkt i teori for praksis blir begrunnelser for handlinger og avgjørelser man foretar seg *teoretisk* forankret (Handal og Lauvås 1999).

Som et motsvar mot teoretisk og evidensbasert kunnskap, er retningen som fremmer praksisbasert kunnskap. Denne tilnærmingen har fått betegnelsen empirisk eller praksisviten. Her brukes personlige erfaringer, kollegaers erfaringer og subjektiv viten for utøvelse av yrket (Handal og Lauvås 1999, Christianssen og Christensen 2010). En kritikk mot praksisbasert kunnskap er utfordringer det setter sannhetsbegrepet ovenfor. Hvordan kunnskap formuleres, deles og overføres i en kunnskapsform som ser på praksis som foreskrivende for teori er blitt problematisert. Praksisbasert kunnskap preges ofte av ”taus kunnskap”. Hvorvidt lærerprofesjonen har et eksplisitt språk, også kalt yrkesspråk, for deling og samarbeid vil være et sentralt premiss for at lokalt utarbeidet kunnskap blir delt og forankret (Baune 2001).

En kunnskapstilnærming som er vanlig i dagens beskrivelser av profesjonsyrket er en profesjonsvitenskapelig viten (Christensen og Christiansen 2010). Her mener man at praksis alltid skal være *teoribasert*, men avhenger av en reflekterende praktiker, som evner å tilpasse teori til ulike situasjoner og kontekster. Blant annet hevder Lortie (1975 ref. Molander og Terum 2008) at lærerens personlige kunnskaper er sentralt for å forstå hvordan teorier blir tolket. Det samsvarer med Schön (1983). Han argumenterte for at lærere må ha handlingskunnskap og handlingsrefleksjon. Handlingskunnskap erverves gjennom praksis og kan ses som en praksisbasert kunnskap. For å utvikle handlingsrefleksjon må yrkestakeren derimot kontinuerlig reflektere, og se sin praksis i lys av teori og forskning. Teori og forskningsbasert kunnskap vil her fortolkes og tilpasses den spesifikke konteksten, det fordrer et forhold mellom teori og praksis der det snarere ses som utfyllende enn motsetninger.

4.2.3 Kontroll og tillit

Et analytisk perspektiv for å forstå profesjon og profesjonalitet, er forholdet mellom kontroll og tillitt (Langfeldt 2008). I en profesjon som læreryrket er det ikke mulig å foreskrive

handling gjennom byråkratisk kontroll, fordi man i yrket må handle i komplekse situasjoner når de oppstår. Når en profesjon gis tillitt innebærer det en form for ansvar (Goodland og Hargreaves 1996). Ansvar innebærer at man står ansvarlig for sine handlinger (Johannesen 1998, ref. Molander og Terum 2008). Lærerens ansvar var tidligere knyttet til undervisningsbegrepet, der lærerne utførte sine arbeidsoppgaver ved å gjennomføre undervisningen. Utover på 1990 tallet har begrepet opplæring i større grad overtatt for undervisningsbegrepet i politiske dokument. Øzerk (2010) informerer om at opplæringsbegrepet i større grad stiller krav til at elevene faktisk *lærer*.

Det var frem til 1990 tallet lite ytre kontroll med læreren og det var stort tillitt til at lærerne var best egnet til å vite hva som ”fungere” i klasserommet (Lauvås og Handal 1990). Det har vært i endring fra 1990 tallet, blant annet som en følge av reformendring i styring av offentlig sektor. Når mål- og evalueringsstyring brukes i skolen, er det ikke lenger nok å vise til hvordan man utfører arbeidsoppgaver, man må også dokumentere at arbeidet er utført (Langfeldt 2008). Forenklet sagt er det en endring i offentlig sektor, der ansvarsforholdet beveger seg fra responsible til accountabilitybegrepet (Svensson og Karlsson 2008). I LK06 er det først og fremst skoleeiere og ledelsen som har fått økt beslutningsmakt og må stå til ansvar for resultat. Langfeldt mener at slik nasjonale prøver blir brukt i skolen har det ført til en ”mild form” for ansvarliggjøring også av lærerne, fordi de må *dokumentere* at mål er nådd. I arbeidet med vurdering i dagens skole vil krav til dokumentasjon føre til at lærere i større grad blir kontrollert i ettertid.

Samtidig med økt kontroll er det en utvikling mot mer tillitt og autonomi (Aasen mfl.2012, Langfeldt 2008). Brusling argumenterer for at autonomi ikke må forveksles med frihet, sett som ”fravær av restriksjoner” (2001, s. 117). Autonomi opptrer innenfor fastsatte retningslinjer, lover og eksterne kontrollformer. Det vil ifølge Berg og Wallin (1982, 1983, Berg 1999) sitt perspektiv ligge et utnyttet handlingsrom mellom ytre kontrollformer/rammebetingelser og skolens indre kultur. De mener profesjonsutvikling foregår når læreren evner å ta i bruk dette handlingsrommet. Langfeldt hevder at forholdet mellom tillitt og kontroll beror på rolleavklaring, refleksjon og i hvilken grad lærere tar i bruk handlingsrommet. På den måten kan kontrollfaktorer brukes til å etablere tillitsforhold (Langfeldt s.146, 2008). I en slik tilnærming utvikles profesjonalitet i rommet mellom kontroll og tillit. Det krever at læreren har tilstrekkelig handlingsrom til å utøve skjønn.

4.2.4 Profesjonelt skjønn og refleksjon

I læreryrket kan man som nevnt ikke alltid ta veloverveide avgjørelser basert på forskning og teori, men må ofte handle når situasjoner oppstår (Gustavsson ref. Baune 2001). Hvorvidt lærere kan begrunne og reflektere over sine handlinger kan ses som handlingsrefleksjon (Schøn 1983). Handlingsrefleksjon innebærer at man utføre handlinger basert på *profesjonelt skjønn* og refleksjon. Lauvås og Handal (1990) skiller mellom praksisteori og undervisningspraksis. De mener at praksisteori befinner seg på tre nivå. Det første nivået (P1) er *handlingsnivået*, her ligger undervisningspraksis og utøvelse av yrket. På neste nivå (P2) begrunner og reflekterer læreren over sin opplæring ut ifra henholdsvis teori og tidligere erfaringer. På det øverste nivået (P3) gjør læreren seg opp etiske betraktninger om sin praksisutøvelse. De mener at det ikke er tilstrekkelig at lærerne har kunnskap om ”hva som skal gjøres”, de må i tillegg foreta teoretiske, praktiske og etiske betraktninger over sin yrkesutøvelse.

Dale (1989, 1993, 1999) operer med tre kompetansenivå i sin forståelse av profesjonalitet i lærerrollen. På det første nivået (K1) gjennomfører læreren undervisningen, på det neste nivået (K2) konstruerer man undervisningsprogram og arbeider med lokalt læreplanarbeid. På nivå tre (K3) kommunisere og utvikler læreren utdanningsteori, ved blant annet å reflektere ”utover” egen praksis. Det er først på det tredje nivået man ifølge Dale kan snakke om profesjonalitet i yrket. Ved å ta utgangspunkt i Dale sitt perspektiv innebærer profesjonsutvikling at læreren tar i bruk teori, refleksjon og har et kritisk blikk på læreplaner og forskning som ligger til grunn for yrkesutøvelse. Refleksjon er sentralt for å forstå profesjonalitet og det performative aspekt i læreryrket. Øzerk (2010) understreker at refleksjon faktisk må føre til endring og utvikling av opplæringspraksis, for at det skal ha noen hensikt. I refleksjonsarbeidet er didaktisk kompetanse en sentral del.

4.2.5 Didaktisk relasjonsmodell

Didaktikk er læren om undervisning. I didaktisk tradisjon, med blant annet Lieberg og Bjørndal (1978) sin didaktiske relasjonsmodell, er det visse faktorer lærere må ta hensyn til i undervisning- og opplæring i skolen. I ettertid er en didaktisk relasjonsmodell videreutviklet til å gjelde seks kategorier. Kategoriene er: Elev-Mål-Rammer-Arbeidsmåter/Metoder-Innhold og Vurdering. Det er særlig *relasjonen* mellom de didaktiske faktorene som er sentralt for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Kunnskap og evne til å

reflektere og bruke didaktisk prinsipp, er en del av lærerens profesjonalitet og skal gjennom lærerutdanning og praksis bli en integrert del av lærerrollen. Handal og Lauvås (1999) mener det er viktig å se didaktiske kategorier i samspill og som gjensidig avhengig av hverandre. De mener at lærerne bør ha en bevist og kritisk refleksjon rundt alle faktorene i sin planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. I arbeidet med Vurdering for læring kan en didaktisk relasjonsmodell fremstå som et nyttig analytisk redskap, for å forstå samspillet i klasserommet og rammene lærere må forholde seg til i vurderingsarbeidet. Hvis man fra politisk hold ønsker endring i vurderingspraksis, er det helt sentralt at det blir tatt hensyn til at dette kun er en av flere didaktiske komponenter. Faren er at et stort fokus på en kategori, fører til at man overser *samspillet* mellom kategoriene. Som tidligere nevnt er etiske betraktninger og retningslinjer sentralt i yrker der man arbeider i tette relasjoner med mennesker. Etiske aspekt er særlig viktig i læreryrket, fordi elev-lærerrelasjonen i seg selv innebærer et asymmetrisk forhold. Det leder over til neste avsnitt.

Etikk

Samspillet mellom elever- og lærere er asymmetrisk, fordi læreren er den som både skal veilede og vurdere elevene (Grimsæth og Lauvås 2013). Et eksempel er at lærerne skal ta hensyn til elevenes ulikheter og forutsetninger, samtidig som alle elever skal vurderes ut ifra like kriterier (bortsett fra elever med fritak fra vurdering, Dobson og Engh 2010).

Utdanningsforbundet utga i 2012 felles etiske retningslinjer, som fastslår grunnleggende verdier og etisk ansvar for hele profesjonen: ”Vi er én profesjon av førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning” (Utdanningsforbundet 2012, s.1). Ut ifra den lærerprofesjonsetiske plattformen ser vi at lærere skal fremme elevenes læring, utvikling og danning. Nettopp i skolens mangesidige oppgaver kan etiske dilemma oppstå. Et eksempel er hvordan vurdering av elever og fokus på læring, kan få konsekvenser for hva som vektlegges i skolen. I neste avsnitt er det sett nærmere på kompetansekrav som stilles til profesjonelle lærere.

4.2.6 Kompetansekrav

Hvilke krav som stilles til lærerens kompetanse varierer over tid. I læreryrket er det komplekst å stille profesjonelle kompetansekrav, fordi læreren har oppgaver som i enkelte tilfeller er direkte motstridende (Brusling 2001). Sentrale kompetansekrav som det blir sett

nærmere på i denne avhandlingen er sosial, faglig, pedagogisk- og metodisk kompetanse. Sosial kompetanse knyttes særlig til læringsmiljøet, både i klasserommet og med kollegaer. I dagens utdanningssystem er det en tendens til at det individuelle ansvaret forsterkes, samtidig som teamarbeid og kollektiv organisasjonsutvikling er en større del av lærerprofesjonen (Svensson og Karlsson 2008, Berg 1999, Øzerk 2010). Faglig kompetanse innebærer at læreren er sikker på sitt faglige ståsted. Pedagogisk kompetanse har tradisjonelt vært sett som refleksjon, didaktikk og profesjonell kompetanse. Schulman (1986 ref. Gudmundsdottir 1995) har lansert en term som er sentral for å forstå kombinasjonen av faglig og pedagogisk kompetanse: "Pedagogical content knowledge". I en norsk oversetting innebærer det at læreren har "fagspesifikk pedagogisk kunnskap". Gudmundsdottir (1995) var sentral i arbeidet med å innføre og videreutvikle begrepet i norsk skole. Fagspesifikk pedagogisk kunnskap krever at læreren både har faglig kunnskap og evner å gi faginnholdet mening for elevene. Pedagogikkfagets posisjon i norsk skole har variert, men skolen har tradisjonelt utdannet "klasselæreren og ikke faglæreren" (Lysne 1999). Det innebærer en sterk pedagogisk vektlegging. Øzerk (2010) etterspør at lærere gjennom utdanning og etterutdanning utvikler en bredere *metodisk* kompetanse. Han mener det ikke er mulig å foreskrive *metoder* som har universell gyldighet. Lærere må utvikle metodisk kompetanse til å lese situasjoner, og ta i bruk metoder som er best egnet til å lede elevenes læring.

Det er gjennom formalisert utdanning profesjoner tilegner seg kompetanse til å utøve skjønn og rasjonelt begrunne sine handlinger (Molander og Terum). Gjennom lærerutdanningen legitimeres kvalifikasjoner og kunnskap som skal formidles i skolen. Tradisjonelt er det store variasjoner mellom lands utdanningssystem, men globalisering og internasjonale utdanningskrav har ført til mer akademisering og didaktikk i lærerutdanningen (Karlsen og Kvalheim 2003). Hensikten med dette kapittelet har vært å belyse læreryrket som en profesjon, og se krav og forventninger som stilles til profesjonelle lærere i dagens skole. I neste kapittel presenteres metoden. Metoden som er benyttet er valgt med det formål å forstå snarere enn å forklare, en kvalitativ tilnærming er best egnet til det formålet (Kvale og Brinkmann 2009).

5 Metodisk innramming

I forskning er velbegrunnede argument for de valg man tar gjennom hele prosessen av stor betydning for kvaliteten på funn og resultat. I denne avhandlingen er det foretatt en todelt metode, ved at det er brukt både kvalitativ dokumentanalyse og kvalitativt intervju.

Problemstillingen i avhandlingen skal belyse hvordan vurdering for læring kan ha implikasjoner på lærerprofesjonalitet. På bakgrunn av problemstilling er det meningsinnhold, intensjon og tolkning jeg vil belyse. En kvalitativ metode er best egnet når man søker forståelse med datainnholdet, istedenfor tallverdier og forklaringer (Kvale og Brinkmann 2009). I dette kapittelet blir det redegjort for valg av metode og forskningsdesign. Før det blir en diskusjon rundt kvaliteten på dataene i forhold til validitet, reliabilitet, generalisering og etikk.

Gjennom masterstudiet på Universitet i Oslo har analyse av politiske dokument vært en del av faget Læreplanarbeid. Analyse av utdanningspolitiske dokument har jeg funnet interessant og med masteroppgaven ønsket jeg å fordype meg i metoden. Når man foretar en analyse av utdanningspolitiske dokument, er det viktig å være klar over at den fremstiller hvordan utdanningspolitikere *ønsker* at norsk skole skal være. Utdanningspolitiske dokument gir ofte informasjon om politikken som føres på et ideologisk plan (Engelsen 2009). Ved valg av dokument, ble stortingsmeldinger sett som best egnet. Stortingsmeldinger er meldinger fra Regjering til Storting, som ofte peker på utfordringer og forslag til endring. I de kvalitative intervjuene av lærere på barneskolen, har formålet vært å belyse hvordan politiske intensjoner erfares, tolkes og implementeres. Utvalget av lærere er for lite til å generalisere, men kan gi en pekepinn på implikasjoner og utfordringer den profesjonelle lærer står ovenfor i arbeidet med vurdering for læring. Det er foretatt studier av undervisvurdering og lærere sin vurderingspraksis under LK06 tidligere (JF:kap2.2.5). Det jeg ønsker å tilføre er å sette fokus på hvilke konsekvenser vurdering for læring kan ha på lærerens profesjonelle rolle. I neste avsnitt introduseres stortingsmeldingene som ligger til grunn for analysen.

5.1 Dokumentanalyse som metode

Valg av stortingsmeldinger viste seg ved første gjennomlesning å være utfordrende, blant annet fordi den nasjonale Vurdering for læringssatsingen er forholdsvis ny (2010-2014). Utvalgsriteriene for stortingsmeldingene var at de omhandlet individvurdering med

læringsfremmende formål og lærerens rolle i vurderingsarbeidet. For å vise hvordan et endret vurderingsregime kommer til uttrykk er det sett på stortingsmeldinger utgitt før og etter innføringen av LK06. Jeg stilte krav til at Stortingsmeldingene fremstilte vurdering ut ifra definisjonen direktoratet bruker:

”Når undervegsvurdering blir brukt til å hjelpe elever, lærlingar og lærekandidatar vidare i læringsprosessen kallar vi det ”vurdering for læring”
(Utdanningsdirektoratet 2011, s. 1).

Ut ifra denne definisjonen er fire stortingsmeldinger valgt ut:

St.meld. nr. 30 (2003-04). Kultur for læring.

St.meld. nr. 31 (2007-08). Kvalitet i skolen.

St.meld. nr. 11 (2008-09). Læreren Rollen og utdanningen.

St.meld. nr. 20 (2012-13). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.

Stortingsmelding 30 (2003-04), var med på å danne grunnlaget for innføringen av lærerplanen LK06 (Langfeldt 2008). Stortingsmelding 31 (2007-08), ble utgitt like etter at LK06 var innført i skolen og viser til kvalitet i skolen. I Stortingsmelding 11 (2008-09) omtales i hovedsak lærerutdanningen. Stortingsmelding 20 (2012-13) ble utgitt etter at Vurdering for læringssatsingen var igangsatt, og er den eneste av stortingsmeldingene som eksplisitt bruker vurdering for læringsbegrepet. Stortingsmeldingene er utgitt i en tiårsperiode fra 2003-2013, og omhandler blant annet kunnskap, læring og vurdering i skolen. Dokumentene viser overgangen fra læreplanreformen L97 til LK06. De viser en utvikling på vurderingsfeltet i nyere tid, som ledet frem til den nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-14). I tillegg benyttes Grunnlagsdokument om Vurdering for læringssatsingen og nettressurser utgitt av Utdanningsdirektoratet i analysen. Det henvises også til Forskrift til opplæringslova (2009) om individvurdering (JF:kap3.2.2).

Arbeidet med å analysere stortingsmeldinger

I en dokumentanalyse er hensikten å se bak det som står eksplisitt skrevet, ved å søke en dypere mening med teksten. Tekstens *meningsinnhold* kan dermed bli tolket og erfart ulikt, beroende på forskerens teoretiske ståsted og hva man ønsker å undersøke. Det ligger som et vitenskapelig premiss at analysearbeidet er gjennomskinnelig og at forskeren kontinuerlig redegjør for hvilke tolkninger og slutninger man tar (Kvale og Brinkmann 2009). Når jeg startet på analysearbeidet var det med teori og tidligere forskning på området som et

bakteppe. Det var viktig for meg å gå inn i dokumentene systematisk, men samtidig med åpne kategorier for analysen. Ved første gjennomlesning av dokumentene ble det foretatt avgrensinger i kategorier i relasjon til problemstillingen. I dokumentene er diskursen rundt vurdering for læring og lærerprofesjonalitet mer implisitt enn direkte fremtredende. Det førte til at jeg i analysen har søkt en dypere mening og tolket dokumentene. For å bevare dataens kvalitet har jeg begrunnet valg av sitat og vært tydelig på hva som står i dokumentene og hva som er mine tolkninger av teksten.

5.2 Intervju som forskningsmetode

Hovedproblemstillingen i oppgaven er hvilke implikasjoner vurdering for læring kan ha på lærerens profesjonelle rolle. Hensikten med intervjuene er å belyse hvordan lærere erfarer arbeidet med vurdering for læring på undervisningsnivå.

Avgrensning og utvalg

En viktig avgrensning som er foretatt er å intervjuere lærere på barnetrinnet og derfor er ikke karakterer eller sluttvurdering med i analysen. Utvalget er ikke tilfeldig trukket, da jeg tok kontakt med rektorer på barneskoler i en utvalgt kommune. Rektorene videreformidlet lærere som ønsket å delta på intervjuet. Klassetrinn og kjønn var valgfritt, men det var krav til at lærerne måtte ha arbeidet i skolen i minst åtte år. På den måten fikk jeg med lærere som har erfart overgangen fra L97 til LK06. Siden det er et begrenset antall informanter er resultatene ikke generaliserbare. Det kommer jeg tilbake til i avsnittet om generalisering. Ved å intervjuere lærere fra samme kommune kan utvalget variere fra andre kommuner. Særlig i dagens utdanningssystem der skoleeier og skoleledere har fått økt beslutningsmyndighet (Langfeldt 2008). Det er blant annet store variasjoner mellom kommuner i hvordan de arbeider med vurdering for læring og dokumentasjonskravet i underveisvurdering (Hodgson mfl.2010). Alle lærerne jeg intervjuet var kvinner som har arbeidet mellom 9 og 17 år i barneskolen, og underviser fra 1.-7. klassetrinn. Intervjuet er basert på frivillig deltakelse og de som ønsket å stille til intervju kan muligens være mer interessert i temaet enn ”gjennomsnittslæreren”. Jeg forsøkte å unngå dette ved å gi begrenset informasjon om undersøkelsen og poengtere at det var lærernes mening og forståelse jeg søkte i intervjuet. Spesielt en lærer var ledende på skolen hun arbeidet med i forhold til vurdering for læring. Det kan være grunnen til at hun meldte seg til forskningsintervjuet. De to andre informantene ønsket å bidra snarere enn at de var ”spesielt” interessert i tematikken.

5.2.1 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene ble gjennomført prøvde jeg ut intervjueskjemaet på to lærere, det var store forskjeller i deres erfaring og ikke minst kjennskap til begrep på vurderingsfeltet. I prøveintervjuet ble enkelte av spørsmålene oppfattet som normative. Intervjueskjemaet ble derfor ytterligere bearbeidet og enkelte spørsmål ble endret før intervjuene ble gjennomført. En utfordring i utarbeiding av intervjuguiden var å stille spørsmål som gikk på tolkning, refleksjon og tanker rundt vurdering for læring. Forskningsprosjektet ble sendt inn og godkjent av NSD (vedlegg:1), før jeg gikk i gang med intervjuene. Intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass og varte i en time. Intervjuene ble foretatt over en tidsperiode på to uke i desember 2013. Før jeg gikk i gang med intervjuene skrev informantene under på samtykkeerklæring (Vedlegg:3), og jeg informerte kort om hensikten med intervjuet og formålet med oppgaven. Under intervjuet var jeg bevisst på å la informantene få komme med sin tolkning og mening om temaet. For å sikre kvalitet på dataen stilte jeg oppfølgingsspørsmål og sikret meg at jeg forstod informantene korrekt. Jeg gjorde det tidlig i intervjuet klart for informantene at det var deres forståelse, tolkning og erfaring med vurdering for læring jeg ville undersøke. På den måten ønsket jeg å unngå at informantene svarte det som var ”forventet av dem”, eller kom med svar de trodde var ”riktige”. Intervjuet var semistrukturert, ved at jeg ledet intervjuet over til temaet hvis jeg opplevde at det ble snakk om ting som var lite relevant for oppgaven. Utenom dette fikk informantene rom til å prate rundt temaet, og trekke inn andre faktorer som var sentralt i deres forståelse av vurdering for læring.

Transkribering

Rett etter at intervjuene var gjennomført noterte jeg tanker og refleksjoner rundt intervjuet. Deretter gikk jeg i gang med transkribering. I transkribering er det sentralt at man ordrett gjengir det informantene har sagt, det er med på å styrke kvaliteten på dataene (Kvale og Brinkmann 2009). Etter transkribering møter man på utfordringer når man skal gjengi sitat fra muntlig til skriftlig form. Kvale og Brinkmann mener det er flere hensyn man må ta i gjengivelse av sitat. Det var viktig for meg å gjengi sitatene slik at informantens meningsinnhold var ordrett. På den andre siden var det enkelte ganger nødvendig å justere språk, pauser og ”småord” i sitatene. Det viser at det er avveininger forskeren må ta i forhold til hvordan man fremstiller informantene ved bruk av sitat.

5.3 Analysearbeidet og forskningsprosessen

Det er flere aspekt som spiller inn når man foretar kvalitativ forskning og som kan si noe om kvalitet på dataene. Ved inspirasjon fra en retning kalt Hermeneutikken, utviklet jeg en bevissthet rundt å reflektere over de valg jeg foretok underveis i analysearbeidet. En Hermeneutisk tilnærming innebærer kort fortalt at tidligere erfaringer, sees som grunnleggende for hvordan man tolker og bearbeider ny informasjon. I dette perspektivet mener man at forskerens forforståelse virker inn på hvilke funn og slutninger man gjør av datagrunnlaget. For å unngå at analysearbeidet ble farget av min forforståelse, har jeg kontinuerlig forsøkt å gjøre datagrunnlaget så gjennomskinnelig som mulig for leseren. Blant annet har jeg arbeidet med å se delene i lys av helheten, i dokumentene og i transkribering av intervju. Det kan styrke dataene, fordi de er kontekstavhengig og enkeltdeler bør betraktes i en større sammenheng (Kvale og Brinkmann 2009). Andre faktorer som omhandler kvalitet er validitet, reliabilitet og generalisering.

5.3.1 Validitet

Validitet er helt grunnleggende for å si noe om kvaliteten på dataene man presenterer i forskningsarbeidet. Validitet går kort fortalt ut på om dataene måler det som skal måles (Kvale og Brinkmann 2009). Det tilsier at metoden man velger i forskningsarbeidet og innsamling av data må være velegnet til å undersøke det man spør om i problemstillingen. Validitet gir dermed informasjon om *gyldigheten* av studien og bør prege hele forskningsprosjektet (Tangard og Brinkmann 2012). Det vil styrke validiteten at forskeren kontinuerlig i arbeidet stiller seg spørsmål om intervjuguiden, og er bevisst hvilke spørsmål man stiller til dokumentene. Det finnes ulike former for validitet, i denne avhandlingen er begrepsvaliditet sentralt. Begrepsvaliditet handler om hvorvidt man trekker slutninger av begrepet på et godt gyldighetsgrunnlag. Det innebærer at begreper må operasjonaliseres, slik at det er tydelig for både informant og forsker *hvilke* begrep man omtaler. Begrepet vurdering for læring ble av informantene tolket på flere måter underveis i intervjuet. Da stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få informasjon om de mente arbeidet med vurdering for læring eller andre former for vurdering. En grunn til at lærerne sammenblandet vurdering for læringsbegrepet med andre former for vurdering, kan være at det i deres daglige arbeid var tett knyttet sammen. Det å være bevisst på at man snakker om det samme begrepet er sentralt for begrepsvaliditeten. I denne avhandlingen har hensikten vært undersøke hva informantene legger i vurderingsbegrepet, så intensjonen var *ikke* at informantene hadde samme

begrepstolkning som meg, men at de snakket om det begrepet de ønsket. Et dilemma i kvalitativt forskningsintervju er at man ikke kan være sikker på at informantene snakker sant. Det setter fokus på sannhetsbegrepet. I kvalitativ forskning er ikke hensikten nødvendigvis å finne en fastsatt ”sannhet”, men å belyse og utvikle nye perspektiv og ideer. Det er allikevel viktig å arbeide for å styrke validiteten og minske sannsynligheten for usannheter, blant annet ved å ha flere spørsmål om samme begrep og tema (Kvale og Brinkmann 2009).

5.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet innen kvalitativ forskning har også fått betegnelsen troverdighet (Tjora 2009). Kort fortalt omhandler reliabilitet om dataene man har samlet inn er pålitelige og har god konsistens. I hvilken grad man kan forvente at andre forskere får samme svar er avgjørende for reliabiliteten. Når man foretar dokumentanalyse, styrker det reliabiliteten at forskeren er tydelig på hvilket grunnlag slutninger trekkes. Forskeren har et ansvar for å fremstå troverdig, blant annet ved å lete etter ulike syn og fremstillinger i dokumentene. Bruk av sitat og henvisning til hvor i dokumentet man gjør sine antakelser styrker reliabiliteten. Reliabilitet er lettere å etterprøve i dokumenter, fordi det nedskrevne dokument ligger tilgjengelig for andre forskere. Når det gjelder intervju er det derimot sjelden at en annen forsker direkte kan etterprøve funnene man har gjort. Reliabilitet i kvalitative intervju vil derfor bero på *hvordan* spørsmålene er utformet og relasjonen mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann 2009). Ledende spørsmål er et eksempel på spørsmål som kan redusere reliabiliteten, fordi informantene kan ledes til å svare noe annet enn det de *egentlig* mener. Hvordan intervju spørsmålene er utformet, hvordan intervjusituasjonene finner sted og forskerens tolkning og framstilling av intervjudata påvirker reliabilitetsspørsmålet. Det er innen kvalitativ forskning mening og forståelse man søker, noe som gjør klare regler for reliabilitet vanskelig. I en mellommenneskelig relasjon mellom informant og forsker kommer det frem kunnskap og mening som vanskelig lar seg etterprøve i en fastsatt form. Det er allikevel sentralt at man reflektere over troverdigheten av funn, og hvorvidt en annen forsker hadde fått de samme svarene. Reliabilitet i kvalitativ forskningsintervju styrkes når intervju spørsmål er tilgjengelig for leseren. I avhandlingen er intervjuguiden med som vedlegg, men transkribering er ikke tilgjengelig for leseren (Vedlegg:3). Det ville styrket reliabiliteten å legge ved transkriberingen, men det er av praktiske og etiske hensyn ikke vanlig praksis i samfunnsvitenskapelig forskning. Hvis forskningsundersøkelsen har god reliabilitet og validitet kommer spørsmålet om man kan generalisere funnene utover utvalget.

5.3.3 Generalisering

Generalisering innebærer at funn fra forskningsarbeidet kan brukes for å betegne situasjoner utover det utvalget man har tatt for seg. Et krav er at utvalget er tilfeldig trukket og at det er av en viss størrelse. Det finnes ulike former for generalisering. To former for generalisering er henholdsvis statistisk- og analytisk generalisering. En statistisk generalisering krever at funnene kan etterprøves og at de kan uttrykkes med sannsynlighetstall. Det innebærer ofte et omfattende datagrunnlag, som er vanskelig å få til i kvalitative intervju. I en analytisk tilnærming skal forskeren, eller leseren argumentere for om funnene kan generaliseres til andre situasjoner. Det innebærer en analytisk sammenligning mellom forskningssituasjonen og den nye situasjonen (Kvale og Brinkmann 2009). I denne avhandlingen er det kun intervjuet tre lærere. Lærerne meldte seg frivillig til forskningsundersøkelsen og er dermed ikke tilfeldig trukket. Det innebærer at funnene ikke kan generaliseres. I kvalitativ forskning er det gjerne vel så viktig å vise til tendenser på et gitt utvalg enn å generalisere funn (Kvale og Brinkmann 2009). I denne avhandlingen har fokus vært på å belyse hvordan enkelte lærere erfarer arbeidet med vurdering for læring. Det har vært viktigere å sette søkelys på temaet, enn å finne generaliserbare funn. Tendenser i datamaterialet kan ha en overføringsverdi, også utenfor den spesifikke situasjonen av tre lærere i én kommune. Samtidig som det er viktig å påpeke at tidligere forskning har vist til store variasjoner mellom lærere, skoler og kommuner i erfaring, tolkning og implementering av vurdering for læring (JF:kap2).

5.3.4 Etiske betraktninger

I intervjuet har jeg arbeidet i direkte relasjon med personer som har delt åpent av erfaringer og betraktninger om sine arbeidsoppgaver. Det er i utgangspunktet ikke sensitive data til grunn for spørsmålene, men det er uansett viktig å være klar over mulige etiske dilemma man møter som forsker. Både behandling av personopplysninger, fremstilling av informanter, kildehenvisning og redelighet er områder som krever etisk refleksjon- og retningslinjer. I forberedelse, innsamling og analyse av intervjumaterialet har jeg vært bevisst på etiske aspekt. Her kan nevnes fortrolighet, informert samtykke, mulige konsekvenser deltakelsen har på informantene og min rolle som forsker (Kvale og Brinkmann, Befring 2007). I neste kapittel presenteres funn fra analysen av utdanningspolitiske dokument og intervju med lærere.

6 Analyse

I dette kapittelet blir det foretatt en analyse av utdanningspolitiske dokument, og intervju med lærere på barnetrinnet (JF:kap5). Dokumentene som analyseres er politiske dokument på nasjonalt nivå. Politiske dokument gir informasjon om intensjoner, rammer og ideologier som er ønsket i skolen. Dokumentene viser til forskning, men det er viktig å være klar over at de i større grad er styringsdokument, enn forskningsforankrede dokument (Engelsen 2009).

Analysen av utdanningspolitiske dokument er strukturert med den hensikten å vise til 1. *endringer* i vurderingsregimet og 2. *krav og forventninger* som stilles til læreren i arbeidet med vurdering for læring. Jeg har valgt å foreta en kronologisk gjennomgang av de fire stortingsmeldingene under forskningsspørsmål 1. I analysen av forskningsspørsmål 2. presenteres dokumentene underlagt profesjonskjennetegn. Deretter blir det en analyse av intervjuet med lærerne, for å belyse deres erfaring, tolkning og implementering av vurdering for læring.

Formålet med forskningsspørsmål 1. er å belyse fremstilling av individvurdering i politiske dokument utgitt fra 2003-2013. I dette tidsrommet er det igangsatt nasjonale føringer for å ”klargjøre og bedre individvurdering”. Det første forskningsspørsmålet er:

”Hvordan kommer et nytt vurderingsregime til uttrykk ved innføringen av Kunnskapsløftet?”

For å belyse problemstillingen om et nytt *vurderingsregime* fremstilles vurdering på individ- og systemnivå ved en kronologisk gjennomgang av de fire stortingsmeldingene (JF:kap5).

6.1.1 Vurdering av skolens kvalitet

I stortingsmelding 30 (2003-04) varsles innføring av en ny læreplanreform og et pågående arbeid med et nasjonalt system for kvalitetsvurdering av skolen. Vurdering på systemnivå er mye nevnt i stortingsmelding 30 (2003-04). På den ene siden fremstilles et temmelig dystert bilde av kvaliteten i norsk skole ved betegnelsen ”kvalitetssvikt”. Kvalitetssvikten i skolen er først og fremst begrunnet med nedslående resultat på internasjonale undersøkelser. Det ligger en fremstilling i stortingsmelding 30 (2003-04), der elevresultat i større grad vil komme til å

danne grunnlaget for skolens kvalitet fremover. Skolen som en lærende organisasjon og viktigheten av en "Kultur for læring" er fremtredende i stortingsmeldingen (2003-04, s.35). For at skolen skal lykkes med å bli en lærende organisasjon og en arena for læring varsles det tydeligere krav og forventninger til alle involverte i sektoren. En faktor som er sentral innen organisasjonsutvikling i skolen er refleksjon:

"Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten er grunnleggende"

St.meld.nr. 30 (2003-04, s.26).

Det blir videre slått fast at internasjonale undersøkelser og kvalitetsutvalget sin utredning om tilstanden i norsk skole, har ført til "...mer kunnskap om grunnopplæringen i Norge enn vi har hatt noen gang før". Stortingsmelding 30 (2003-04) varsler et *systemsifte* i norsk skole ved endring i styring og legitimering av kvalitet. Læreren skal bidra i organisasjonsutvikling, ved deltakelse og refleksjon over valg som gjøres lokalt på skolen.

Stortingsmelding nr.31 (2007-08) ble utgitt året etter innføringen av LK06. På den ene siden vises det i stortingsmeldingen til at kvalitet i skolen er vanskelig å måle. Blant annet fordi skolen har et bredt samfunnsmandat med flere kompetanseområder (s.2). På den andre siden er samfunnet- og arbeidslivet sitt behov fremtredende i stortingsmeldingen. Stortingsmelding 31 (2007-08) vier mye plass til resultatet av internasjonale undersøkelser, legitimert med at det gir viktig kunnskap om kvalitet i skolen (s.6). På tross av at Departementet i stortingsmelding 31 (2007-008) fremmer et bredt syn på læring og kompetanse, er elevenes resultat mest benyttet for å beskrive kvalitet i skolen. Ved et sterkere nasjonalt system for vurdering, omlegging av læreplaner og resultatet fra internasjonale undersøkelser er det en intensjon å se vurdering på individ- og systemnivå mer i sammenheng enn tidligere. Det er fokus på forventning og innsyn i elevenes læringsutbytte i stortingsmelding 31 (2007-08), blant annet skal alle i utdanningssektoren: "følge nøyerer med i elevenes læring" (s.10). Ved hjelp av et Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystemet, får skolene et grunnlag for lokal kvalitetsutvikling:

"Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere egen måloppnåelse"

(St.meld.nr.31 2007-08, s. 47).

Skolen som lærende organisasjon, der aktørene reflekterer over skolens praksis ser derimot ut til å være nedtonet til fordel for å vurdere måloppnåelse. Fokuset på et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem videreføres i stortingsmelding 11 (2008-09), ved at skolen gjennom resultat på nasjonale prøver og elevundersøkelser skal vurdere egen virksomhet og bidra i lokalt utviklingsarbeid. Skolene gis tillitt og ansvar til at de kan ta i bruk informasjon fra NKVS til å utvikle og bedre egen virksomhet.

I Stortingsmelding 20 (2012-13) fremheves internasjonale undersøkelser som kvalitetsmål i skolen:

”Kunnskapsgrunnlaget som presenteres i denne stortingsmeldingen viser at innsatsen fra elever, lærere, skoleledere og skoleeiere de siste årene har gitt et trendskifte i norsk skole. Norske elever oppnår nå betydelig bedre resultater i de internasjonale undersøkelsene PISA, TIMMS og PIRLS enn for bare få år siden”

St.meld. nr. 20 (2012-13, s.12)

Stortingsmelding 20 (2012-13) viser til et ”trendskifte” i skolen begrunnet med bedre resultat på internasjonale undersøkelser. Det store fokuset på PISA og TIMMS undersøkelsen videreføres fra St.meld.nr 31 (2007-08). Departementet viser i stortingsmeldingen til at det har vært en forbedring i lærere sin vurderingspraksis gjennom de nasjonale satsingene, Bedre Vurderingspraksis og Vurdering for læring. Det blir i stortingsmelding 20 (2012-13) argumentert for at nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er videreutviklet, og skal brukes for å ta begrunnede beslutninger om kvalitet i skolen på lokalt og nasjonalt nivå.

Oppsummert fremstilles skolens kvalitet først som temmelig nedslående i stortingsmelding 30 (2003-04) og delvis i stortingsmelding 31 (2007-08), til mer positivt fremstilt i stortingsmelding 20 (2012-13). Hovedargumentet for bedret kvalitet i skolen er oppsving i resultat på PISA undersøkelsen i St.meld.nr.20 (2012-13). Fokuset på lærerens oppgave til å delta i utvikling av skolen som en ”lærende organisasjon” og refleksjon i dette arbeidet nedtones derimot fra stortingsmelding 30 (2003-04). Læreren skal i stortingsmeldingene ta et større ansvar for tilrettelegging for at elevene lærer og dette leder over til neste avsnitt.

6.1.2 Individvurdering

Fremstilling av individvurdering er noe ulikt i stortingsmeldingene, blant annet nevnes individvurdering mer eksplisitt desto senere i tid dokumentene er utgitt. Et forventet funn er

at termen *Vurdering for læring* først benyttes i stortingsmelding 20 (2012-13). Det blir nå en analyse av hvordan individvurdering fremstilles i en kronologisk rekkefølge, før det ses nærmere på sentrale prinsipp innen Vurdering for læring. I stortingsmelding 30 (2003-04) er fokuset mer på vurdering av skolens kvalitet enn individvurdering. I arbeidet med individvurdering har elevenes rett til formativ og summativ vurdering. Hensikten med individvurdering beskrives lite i stortingsmeldingen men det vises til formålet med vurdering i den daværende læreplanreformen (L97):

”Hovedformålet med individvurdering er å fremme læring og utvikling, i læreplanverket R94 sidestilles dette med det formålet å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningssituasjoner om den kompetansen elevene har oppnådd”.

St.meld.nr.30 (2003-04, s.37).

På tross av at læring ses som formålet med individvurdering i stortingsmelding 30 (2003-04) er fokuset i større grad på oppnådd resultat enn på læringsprosess og videre læring. I beskrivelsen av individvurdering vises det til to utfordringer; henholdsvis hvordan læreren skal vurdere elevenes ”helhetlige kompetanse” og prinsippet om standardbasert (målrelatert) vurdering. Det er en fremstilling i stortingsmelding 30 der løsningen på problemet med individvurdering er å få på plass et nytt læreplanverk (senere LK06) der *vurderingskriterier* skal tydeliggjør hva eleven skal vurderes ut ifra: ”Departementet mener at det er kompetansemålene i læreplanene for fag som skal styre innholdet i opplæringen....Målene i læreplanene for fag må være utformet slik at elevene vurderes ut ifra disse” (St.meld.nr 30 2003-04, s.39)

I stortingsmelding 30 (2003-04) knyttes underveisvurdering først og fremst til karakterer og mappevurdering. Hensikten med underveisvurdering defineres ikke utover dette. Lærerens rolle og vurderingsprinsipp nevnes *ikke* i direkte relasjon til individvurdering. Fremstillingen av individvurdering i stortingsmelding 30 (2003-04) sier mer om en uheldig vurderingspraksis, enn hva som er god vurdering. Det argumenteres i meldingen for at en ny læreplan og innføring av nasjonale prøver, skal inspirere elevene til økt innsats i fag og gi bedre rettsikkerhet. Oppsummert fremstilles individvurdering i stortingsmelding 30 (2003-04) først og fremst til læringsutbytte og lite til prosesser eller metoder i vurderingsarbeidet.

I Stortingsmelding 31 (2007-08) er det en annen fremstilling av *formålet* med individvurdering. Lærerens rolle er knyttet til å stille krav, ha forventinger og gi elevene

meldinger om veien videre (s.22). Når St.meld. nr.31 (2007-08) ble utgitt var LK 06 nylig innført i skolen. Hvorvidt Kunnskapsløftet har ført til endring i læreres vurderingspraksis fremstilles i forhold til lærere og skoler sin *innsats* i arbeidet med individvurdering:

”Vi ser mange dyktige enkeltlærere som gir elevene systematiske tilbakemeldinger... Vi ser at flertallet av elevene foreløpig ikke vet hvilke kriterier læreren vurderer etter. Det kreves mye trening før alle skoler har et mer presist språk og gode systemer for tilbakemelding til elevene”

(St.meld. nr.31 2007-08, s.25. Boks 3.1).

Departementet ønsker å utarbeide tydeligere retningslinjer rundt vurdering og har satt i gang arbeid med vurdering, eksempelet som trekkes frem er den nasjonale satsingen Bedre Vurderingspraksis. Vurdering som grunnlag for læreplanforståelse kommer inn som en forventning til læreren i stortingsmeldingen. Det advares mot at utarbeidelse av kriterier blir opp til den enkelte lærer, fordi det kan føre til ulik vurderingspraksis. Fellesskap og samarbeid kommer inn som en tydelige forventning til vurderingsarbeidet i stortingsmelding 31 (2007-08). I stortingsmelding 11 (2008-09) informeres det om at krav og forventninger som stilles til læreren, er mer omfattende enn tidligere. Det nevnes syv kompetanseområder som er viktige for lærerne. Vurderingskompetanse knyttes ikke eksplisitt til ett kompetanseområde. Men både faglig kompetanse, pedagogikk og fagdidaktikk er viktige kompetanseområder i vurderingsarbeidet.

I Stortingsmelding 20 (2012-13) er læringsaspektet i individvurdering mer eksplisitt enn tidligere. Det er forventet at læreren gjennom tilbakemeldinger, krav- og forventninger til elevene skal bruke vurdering som et redskap for læring. Selv om vurdering nevnes i relasjon til motivasjon er faglig utvikling og mestring mer fremtredende. En positiv og støttende elev - lærerrelasjon og et godt læringsmiljø blir fremstilt som sentrale faktorer for at vurdering skal føre til læring. Som det står i stortingsmeldingen:

”I vurderingssammenheng betyr dette at elevene kan være trygge på at formålet med vurdering er videre læring og utvikling, og at vurdering ikke brukes som en form for straff eller atferds regulering”

St.meld. nr.20 (2012-13, s.62).

Behovet for kompetanseutvikling av lærere i arbeidet med individvurdering videreføres i stortingsmelding 20 (2012-13). Ved utgivelsen av St.meld. nr.20 (2012-13) er ”Bedre

Vurderingspraksis” og Vurdering for læring nasjonale satsingsprosjekt som er prøvd ut i skolen. På den ene siden vises det til forskning som sier at kompetansemål ofte fører til at lærere ikke går i dybden på lærestoffet, fordi målene de har for timen sjelden inkluderer læringsstrategier eller grunnleggende ferdigheter. På den andre siden er det generelt *positive* fremstillinger av utviklingen på vurderingsfeltet i St.meld.nr. 20 (2012-13).

Kort oppsummert blir individvurdering og lærerens kompetanse i vurderingsarbeidet, mer positivt fremstilt desto senere i tid dokumentene er utgitt. I stortingsmeldingene etterspørres variasjon, dialog og mer systematisering i vurderingsarbeidet. Et annet funn er at formål, prinsipp og forskning er mer eksplisitt i dokument utgitt etter innføringen av LK06. Stortingsmeldingene som er analysert viser en utvikling der det forventes at læreren gjennom tilbakemelding, elevmedvirkning og metoder bruker vurdering som et læringsfremmende verktøy. I neste avsnitt er det en gjennomgang av stortingsmeldingene med utgangspunkt i prinsipp innen vurdering for læring.

6.1.3 Vurdering for læring

Med den nasjonale Vurdering for læringssatsingen er intensjonen å videreutvikle læreres *vurderingspraksis* til å bruke forskningsbaserte prinsipp, som har vist god *effekt* på elevenes læringsresultat (JF.kap2.2). Det blir nå en kronologisk gjennomgang av prinsipp slik de fremstilles i stortingsmeldingene.

Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Det er blant pedagoger og forskere enighet om at elevenes kjennskap til mål og kriterier er vesentlig for at vurdering skal føre til læring (Engh 2012, Black og Williams 1998).

I stortingsmelding 30 (2003-04, s.30) nevnes viktigheten av klare og eksplisitte mål som grunnlag for elevenes læring. Læreren skal ha troen på at alle elever kan lære, og se alle elever sitt potensial for læring. I stortingsmelding 30 (2003-04) skal læreren fremstå som en motivator som tror på elevene og tilpasser opplæringen til deres behov. I stortingsmelding 31 (2007-08) er prinsippet om klare og eksplisitte mål mer knyttet til undervisningsbegrepet:

”Systematisk undervisning kjennetegnes av at det er en eksplisitt sammenheng mellom det man gjør og det man skal lære, og at læreren klargjør sammenhengen mellom det man lærer nå og det man har lært tidligere”

St.meld.nr. 31 (2007-08, s.28).

Hvorvidt elevene har kjennskap til kompetansemål fremstilles i stortingsmelding 31 (2007-08) som svært varierende. Det er den individuelle lærerens kompetanse og dyktighet som avgjør om elevene faktisk har kjennskap til kompetansemål. I stortingsmeldingen rettes det kritikk mot de lærerne som har stilt få krav til elevenes innsats (s.22). Det fremheves at læreren skal ha *troen* på alle elever sitt læringspotensial. I stortingsmelding 11 (2008-09,s. 13) videreføres synet på elevenes kjennskap til mål som viktig for læringseffekten. Elevene må vite hva de skal lære, og det er lærerens ansvar å utvikle og kommunisere til elevene hva som er forventet av dem, og hva som kjennetegner at de har nådd mål. I Stortingsmelding 20 (2012-13) har endring i forskrift til opplæringslova (2009) ført til at elevene har *juridisk* rett til å vite hvor de står i forhold til kompetansemål. Elevenes kjennskap til mål blir i stortingsmelding 20 eksplisitt sett som et verktøy i vurderingsarbeidet.

Elevene skal få tilbakemeldinger og råd om forbedringsmuligheter

I stortingsmelding 30 (2003-04) nevnes tilbakemeldinger lite. Tilbakemeldinger blir i stortingsmelding 31 (2007-08) trukket fram som et virkemiddel for elevenes framgang, mestring og læring. Stortingsmeldingen referer til Elevundersøkelsen som viser at ”I overkant av halvparten av elevene sier at lærerne forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre i mange eller de fleste fagene” (s.22). At læreren skal gi elevene råd om forbedringsmuligheter er en klar intensjon i stortingsmeldingen, men det er enda ikke blitt en realitet for nesten halvparten av elevene. Meldinger som blir gitt underveis i opplæringen blir i stortingsmelding sett som et sentralt virkemiddel for elevenes læring:

”Slike tilbakemeldinger kan innebære at lærer bekrefter svar som elevene kommer frem til, etterspør forklaringer av hvordan man har kommet fram til svar eller gir hint eller tips om hva som er mulig å tenke videre”

St.meld.nr. 31 (2007-08, s.30).

I stortingsmelding 11 (2008-09) nevnes meldinger fra lærer- til elevene i forhold til å gi informasjon om hvor elevene er i sin læring og gi veiledning til *videre læring*.

I stortingsmelding 20 (2012-13) vises det til hvordan tilbakemeldinger *ikke* skal være ved henvisning til evaluering av L97 (Haug 2004):”..tilbakemeldingene var sjelden korrigerende og sa for lite om hvordan resultatene kunne bli bedre” (St.meld.nr. 20, 2012-13, s.19).

Tilbakemeldinger blir i stortingsmelding 20 (2012-13) knyttet til elevenes kjennskap til mål for opplæringen og veien videre:” ..ved konkrete faglige tilbakemeldinger til elevene om

hvordan de kan få bedre faglige resultater, er oppmerksomheten i større grad rettet mot hva de skal lære” St.meld.nr. 20 (2012-13, s.66). Det er en utvikling der det stilles krav og forventninger til at læreren gir elevene tilbakemeldinger som fører til at de lærer- og bidrar i *læringsprosessen*. Læreren skal stille høye krav og ha troen på alle elevers læringspotensialet.

Elevene skal involveres gjennom egenvurdering og dialog

Ved å involvere elevene gjennom egenvurdering og hverandrevurdering er intensjonen at de skal reflektere over egen læringsprosess, bli selvstendige i læringsarbeidet og utvikle læringsstrategier (Engh 2012, Utdanningsdirektoratet 2010, 2011). Elevmedvirkning fremstilles i stortingsmelding 30 (2003-04) som demokratisk forståelse, deltakelse i opplæring og vurderingsarbeidet:

”Norske elever skårer godt over middels når det gjelder kunnskaper og holdninger til demokrati.. ikke lykkes like bra i å trekke eleven med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering”

St.meld.nr 30 (2003-04, s.54).

Det blir i stortingsmelding 30 (203-04) uttrykt at læreren har ansvar for å ikke være ettergivende, samtidig som elevene ikke skal få ”mer medansvar enn de er i stand til” (s.55). I stortingsmelding 31 (2007-08) blir elevmedvirkning sett i forhold til valg av arbeidsmåter og oppgavetyper. Fremstillingen ligger tett opp til stortingsmelding 30 (2003-04), der viktigheten av at læreren ikke tar en ”ettergivende” rolle står sentralt når det er snakk om elevmedvirkning. I stortingsmelding 11 (2008-09) ses elevmedvirkning i større grad som elevenes *egenvurdering*. Departementet fremhever i stortingsmelding 11 (2008-09) at det er lærerens oppgave å sørge for at elevene involveres i vurderingsarbeidet.

Elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet kommer tydeligst frem i stortingsmelding 20 (2012-13). Et eksempel som trekkes fram er veiledning til Underveisvurdering, som er utarbeidet av KS og Utdanningsforbundet: ”Vurderingen gjennomføres av læreren og eleven... I denne fasen innhenter elevene og læreren informasjon om hvilke deler av opplæringen de vil vurdere” (St.meld. nr.20, 2012-13, s.151). Implisitt i stortingsmelding 20 uttrykkes det at elevenes får større ansvar i egen læringsprosess ved økt bevisstgjøring- og deltakelse i vurderingsarbeidet.

Oppsummert Individvurdering

Fremstilling av individvurdering i utdanningspolitiske dokument viser endring i diskurs, intensjon og legitimering i tiden fra 2003-2013. Ved innføringen av LK06 skal vurdering i større grad benyttes som et verktøy for lokalt arbeid med læreplan og gi læreren autonomi i utarbeidelsen av vurderingskriterier. Samtidig som elevenes utbytte, læring og resultat på internasjonale undersøkelser i større grad enn tidligere viser til kvalitet i opplæringen. Når det gjelder prinsipp innen vurdering for læring, er det en utvikling der elevenes kjennskap til mål, konkrete meldinger og elevinvolvering i større grad ses som virkemidler i vurderingsarbeidet. Det stilles krav til at læreren bruker vurderingsprinsipp og metoder i vurderingsarbeidet. Vurderingsprinsippene skal gi elevene kjennskap til mål, fremovermelding og deltakelse i vurdering av eget-og hverandres arbeid. I neste avsnitt er det sett nærmere på hvilke krav og forventinger som stilles til læreren i utdanningspolitiske dokument som omhandler vurdering for læring.

6.2 Den profesjonelle lærer innen vurdering for læring

Ut ifra kapittel 2. og analysen av forskningsspørsmål 1. ser vi endring i ideologi og legitimeringsgrunnlag i dagens vurderingsregime. Blant annet har fokus på læring, evaluering og resultat ført til at vurderingspraksis er et stort nasjonalt satsingsområde i dagens skole. Formålet med forskningsspørsmål 2 er å belyse:

”Hvordan fremstilles lærerens profesjonelle rolle i politiske dokument som omhandler vurdering for læring?”

Gjennomgående i arbeidet med vurdering for læring er intensjonen om å heve lærere sin vurderingskompetanse. Hvilket er legitimert med en mangelfull vurderingspraksis under L97, og utfordringer lærere har i arbeidet med vurdering i LK06. Vurderingskompetanse er ikke definert i stortingsmeldingene, men utdanningsdirektoratet baserer seg på OECD sin definisjon:

” Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og å feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger”(Utdanningsdirektoratet 2011b, s.91).

I den videre analysen presenteres dokumentene som omhandler vurdering for læring (JF:5) ut ifra profesjonskjennetegn. Det er flere perspektiv det er interessant å se nærmere på. I denne avhandlingen er det valgt å se hvilke krav som stilles til læreren i arbeidet med klienter, kunnskapsbasering og refleksjon. I tillegg til en drøfting rundt tillitt- og kontrollaspektet innen vurdering for læring.

6.2.1 Økt innsyn i vurderingsarbeidet

I stortingsmeldingene etterspørres et tettere samarbeid mellom skolene og foreldre. Gjennomgående fremstiller Departementet utfordringer i samarbeidet mellom foreldre og skolen. De påpeker at det er skolen og *lærerne* sitt ansvar at foreldre involveres i en dialog, der de får innsyn i vurderingsarbeidet av sitt barn. Kunnskapsdepartementet ønsker en mer omfattende dialog enn tidligere, ved at foreldre og elever er med på prosesser som tidligere var forbeholdt læreren. Det kommer særlig til uttrykk etter innføringen av LK06, blant annet i stortingsmelding 20 (2012-13). Her er det et krav til at lærerne trekker med foreldre og elever i opplæringsprosesser: ”Lærere og instruktører har ansvaret for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen i dialog med elevene og elevenes foresatte” (St.meld. nr.20, 2012-13, s.147). Økt brukermedvirkning sammenfaller med en tendens i skolen der markedsstyring gir brukere større innflytelse og valgfrihet i beslutninger som blir tatt (Langfeldt 2008).

Det er ikke entydig hvilke former for kunnskap lærerne skal basere seg på i arbeidet med vurdering for læring, men det er en utvikling mot mer vektlegging av forskningsbasert kunnskap.

6.2.2 Utøvelse av teoretisk kunnskap i praksis

I stortingsmeldingene etterspør Departementet at vurderingsarbeidet i større grad skal baseres på forskning som viser til ”gode resultat” på elevenes læringsutbytte. Det sammenfaller med en generell kritikk mot at lærere er en profesjonsgruppe, som i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap eller er oppdatert på nyere forskning:

” Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket...Lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de kan møte utfordringer i klasserommet”
(St.meld.nr.31 s.67).

Et fokus på forskningsbasert vurdering med bevist *effekt* på elevens læring, samsvarer med en vektlegging av elevenes resultat på tester og prøver som kvalitetsmål i skolen. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside om Vurdering for læring, er det tydelig et mål at lærere bruker forskningsbaserte metoder og prinsipper i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2011). I nasjonale dokument fastslås det at kunnskapsbaseringen ikke skal være evidensbasert og at lærere må tilpasse prinsippene til sin praksis. Allikevel kan det argumenteres for at fremstillingen av forskning nærmer seg en universell tilnærming, når det henvises til: ”forskning viser at elevene lærer best når..” (Utdanningsdirektoratet 2011). På den måten synes det å virke som at det finnes en fasit på hva som fører til at alle elever lærer. I arbeidet med Vurdering for læring er det forventet at lærerne samarbeider, både med kollegaer og ledelsen på skolen. Hensikten er at de utvikler sin vurderingskompetanse gjennom erfaringsutveksling, råd og veiledning (Utdanningsdirektoratet 2011).

6.2.3 Kollektivt samarbeid innen vurdering for læring

I arbeidet med å utvikle lærerens vurderingskompetanse er det forventninger til en individuell og en kollektiv lærerrolle. I stortingsmelding 30 (2003-04) etterspørres en mer lik og rettferdig vurderingskultur i skolen, gjennom økt kollegialt samarbeid og felles retningslinjer. I stortingsmelding 31 (2007-08) fremheves kollektive arbeidsformer og at lærere får meldinger fra ledelsen, som viktig for elevenes læring. Det avhenger igjen av en god vurderingskultur og et kollektivt læringsmiljø på skolen. I et kollektivt læringsmiljø skal lærere: ”ha mulighet til å samarbeide om undervisningen, dele og reflektere over egen praksis” (st.meld.nr 31 s.42). I stortingsmelding 20 (2012-13) kan det argumenteres for at fellesskapet er overordnet den individuelle lærer i vurderingsarbeidet: ”Flere skoleeiere og skoler mener de har utviklet en felles vurderingskultur på skolen, og at elevvurdering ikke lenger oppfattes som et individuelt ansvar for den enkelte lærer” (St.meld.20, 2012-13, s.25). Det stilles krav til at læreren tar et individuelt ansvar ved å integrere og utvikle sin vurderingspraksis, samtidig som kollektivt arbeid er et tydelig krav som stilles. I neste avsnitt belyses kontroll og tillitsforholdet lærere tillegges i arbeidet med vurdering for læring.

6.2.4 Ansvar, tillitt og kontroll i arbeidet med vurdering for læring

Departementet ønsket med reformen LK06 å gi lærere økt frihet og handlingsrom i arbeidet med mål, vurdering og valg av innhold. Med økt frihet følger ofte former for ansvar (Elstad 2009). Det er også tilfellet i LK06:

”Med Kunnskapsløftet er lærerens profesjonelle frihet utvidet, samtidig som ansvaret for elevenes læringsutbytte er styrket”
St.meld.nr.11 (2008-09, s.45).

Det stilles generelt store og omfattende krav til læreren i møtet med elever, foreldre og som deltakere i et profesjonsfellesskap (st.meld.nr 11, s12). I Stortingsmelding 30 (2003-04) legges grunnlaget for en utvikling der elevenes læringsutbytte blir lærerens hovedoppgave. Legitimert med resultat på internasjonale undersøkelser hevdes det at lærere trenger økt kompetanse til å lede elevenes læring. I stortingsmeldingene skal læreren i større grad enn tidligere ta rollen som en leder av klassen, som fremstår med autoritet og stiller høye krav til alle elever. På Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside om Vurdering for læring, er lærerens rolle å lede elevenes læring gjennom dialog, tydelige krav og en strukturert opplæring (Utdanningsdirektoratet 2011). Læreren har dermed *ansvar* for å tilrettelegge for- og lede elevenes læring, blant annet ved å skape et godt arbeidsmiljø i klasserommet (st.meld.nr.31, 2007-08). Vi ser at lærerne har fått et større ansvar for elevenes læringsutbytte enn tidligere.

En desentralisert styringsform innebærer også mer frihet. Ved henvisning til forskning underbygger Departementet at lærere har et større handlingsrom med kompetansemål: ”Evalueringen viser at Kunnskapsløftet som læreplanreform har gitt et større handlingsrom til lærere i konkretisering av mål” (st.meld.nr.20, 2012-13, s.60). Samtidig som Departementet viser til uheldige variasjoner mellom vurderingspraksis på skolene (St.meld.nr.31 2007-08). Det fremkommer i stortingsmeldingene at det er hvorvidt lærerne er ”dyktige” eller om skolene har ”lagt ned en innsats”, som er avgjørende for om de har en god vurderingspraksis. Det fremheves at kompetanseutvikling og etterutdanning er påkrevd for å endre vurderingspraksis. I tillegg etterspørres det at nasjonale myndigheter kommer med retningslinjer i arbeidet med vurderingskriterier.

I forbindelse med Vurdering for læringssatsingen kan det argumenteres for at lærerne både blir gitt frihet og skal følge fastsatte metoder og prinsipp. Kunnskapsdepartementet har gitt

ansvaret for implementeringsarbeidet med Vurdering for læring til Utdanningsdirektoratet. Utenom kravet om å ta i bruk fire prinsipp nedfelt i forskrift, legger Departementet lite føring på lærerne i arbeidet med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet 2011). På den andre siden består nettsiden av svært omfattende verktøy, observasjonsskjema og ressurser lærere kan bruke i vurderingsarbeidet:

“I forbindelse med den fireårige satsingen Vurdering for læring er det utviklet en egen nettside. Her ligger blant annet filmer om vurderingspraksis, videoforedrag, forskningsoversikter, eksempler på praksis, refleksjonsspørsmål til egen praksis”
St.meld. nr.20 (2012-13 s. 65).

Å bruke metodene og ressursene er ikke et direkte krav, men det er i nasjonale dokument en tydelig *forventning* til at lærerne orienterer seg på siden. Metodene er fremstilt svært detaljert og brukes som beskrivelser for god vurderingspraksis. Det kan argumenteres for at dokument og ressurser utgitt i forbindelse med Vurdering for læring, kan brukes som en ”steg til steg” metode for god vurderingspraksis (JF: Utdanningsdirektoratet 2010,2014). Slik metodene er fremstilt og når læreren har et større ansvar for elevenes læringsutbytte, kan det igjen føre til instrumentalistisk bruk av kriterier og metoder (Torres 2008, Nordahl mfl.2012). Krav til didaktisk kompetanse til å bruke metodene ut ifra kontekst og elevenes behov nevnes lite i dokumentene. I tillegg er krav til refleksjon lite fremtredende i dokumenter utgitt i forbindelse med Vurdering for læring. Lærerne skal reflektere over egen opplæring, og i noen grad over skolens vurderingskultur. Det stilles derimot *ikke* krav til refleksjon over forskning, teori eller elevsynet som presenteres. På grunnlag av dette kan det argumenteres for at læreren ikke skal ta rollen som en forsker men utvikle sin vurderingspraksis ved å *bruke* forskningsbaserte metoder. Spørsmål de skal stille seg når de reflektere er blant annet: I hvilken grad hjelper min vurderingspraksis elevene i å lære bedre og å nå målene sine?” (Utdanningsdirektoratet 2010). I stortingsmelding 11 (2008-09) åpner derimot et nytt fag i lærerutdanningen; Pedagogikk og Elevkunnskap for en refleksjon som går utenfor egen praksis:

”Faget pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en forutsetning for å innta en samfunns- og dannelsesrolle. Faget skal bidra til refleksjon om skolens formål, pedagogiske grunnsyn, etikk og holdninger”
(St.meld.nr.11, 2008-09, s.21).

Med det nye faget kan det argumenteres for at nasjonale myndigheter etterspør lærere som reflekterer utover egen praksis. Det følges derimot ikke opp i fremtidige dokument eller i satsingen på Vurdering for læring. Refleksjonsspørsmål til bruk i arbeidet med Vurdering for læring er relatert til elevenes måloppnåelse og læringen som foregår i klasserommet. Lærerne gis som nevnt en tilsynelatende stor frihet i vurderingsarbeidet, samtidig som det stilles krav til dokumentering av at elever har fått undervisvurdering (Opplæringslova 3- 2009).

Krav til dokumentasjon om undervisvurdering

Ved endring i opplæringslova (2009) er det i dag krav til at lærere skal dokumentere at de har gitt elevene undervisvurdering. Det følger en utvikling der behov for dokumentasjon, evaluering og innsyn har styrket sin posisjon i styring av skolen (Langfeldt 2008). Kravet til dokumentasjon er ikke direkte knyttet til vurdering for læring, men oppstår i et vurderingsregime med fokus på undervisvurdering. Derfor er det tatt med i analysen. I stortingsmeldingene fremheves det at dokumentasjon skal brukes for videre læring og utviklingsarbeid (St.meld.11, s.12). Det er i de politiske dokumentene i liten grad diskutert følger av en vurderingspraksis der dokumentasjon får en stadig større plass. Departementet problematiserer i st.meld.nr 31 (2007-08) at krav til dokumentering, stjeler tid fra planlegging av undervisning:

”I tillegg er det viktig at den enkelte lærer har tilstrekkelig tid til for-og etterarbeid for å kunne motivere elevene, formidle kunnskap av faglig høy kvalitet og gi gode tilbakemeldinger. Departementet mener det er bekymringsfullt når lærerne oppgir at de bruker mer tid enn tidligere til rapportering, dokumentasjon og administrasjon”
St. meld. nr. 31 (2007-08, s. 79).

Her advares det mot en utvikling der lærere må bruke mer tid på administrative oppgaver. Det følges derimot i liten grad opp i fremtidige stortingsmeldinger, der tidsmangel knyttes til *ineffektive* lærere. Departementet forventer at lærerne utfører flere arbeidsoppgaver, uten å problematisere om det er realistisk at de får nok *tid* til arbeidet. Nasjonale myndigheter har desentralisert beslutningsmyndighet til kommuner, i utarbeidelsen av dokumentasjonskrav om undervisvurdering. Utdanningsdirektoratet kommer med *anbefalinger* og ulike eksempler på hvordan dokumentasjon kan se ut, men det er kommunene som har ansvaret for hvordan dokumenteringen skal foregå (Utdanningsdirektoratet 2011). Krav til at lærere må dokumentere at de har gjennomført undervisvurdering, er et område som har ført til store debatter. Det kommer blant annet til uttrykk i mediedebatter den siste tiden (NRK 2014). Når

nasjonale myndigheter i liten grad gir føringer i arbeidet med dokumentasjonskrav, kan det hevdes at de skyver ansvaret ned til skoleeier og skoleledelsen. Elstad (2009) mener en strategi i dagens utdanningssystem er å delegere ansvaret nedover for å selv slippe å stå til ansvar i vanskelige situasjoner.

Oppsummering

Lærerens rolle i individvurdering er i endring etter innføring av kompetansemål og satsing på Vurdering for læring. De tydeligste endringene er at læreren på den ene siden tillegges mer frihet i arbeidet med kompetansemål og utvikling av vurderingskriterier. Samtidig som det er svært mange krav og forventinger til hvordan lærere praktiserer sin vurdering av elevene. Særlig kan kravet om at lærer skal bruke fire prinsipper i vurderingsarbeidet, og krav til dokumentasjon føre til økt kontroll i vurderingsarbeidet. Læreren har tilsynelatende autonomi og handlingsrom til å prøve ut teoretiske vurderingsverktøy i praksis, samtidig som det er forventet at de bruker fastgitte prinsipper og metoder i vurderingsarbeidet. I tillegg er det sentralt å trekke fram fremstillingen av refleksjon. Lærer skal i liten grad reflektere over forskning eller mulige konsekvenser av å bruke prinsipper innen Vurdering for læring. Det kan argumenteres for at læreren tillegges en begrenset form for refleksjon, når de kun skal reflektere, justere og endre *egen vurderingspraksis*.

Som vist under forskningsspørsmål 1. og 2. er det mange krav og forventinger som stilles til læreren i arbeidet med vurdering for læring. Hvordan *lærere* erfarer krav og forventinger danner utgangspunkt for forskningsspørsmål 3.

6.3 Lærernes erfaring med vurdering for læring

Rollen lærere har i arbeidet med vurdering for læring, kan fremstå ulikt fra utdanningspolitiske dokument til lærernes erfaringer. Forskningsspørsmål 3 skal belyse:

”Hvordan erfarer lærere krav og forventinger de stilles ovenfor i arbeidet med vurdering for læring?”

Det er sentralt å påpeke at hensikten med intervjuene ikke er å evaluere satsingen Vurdering for læring, men å se hvordan utvalgte lærere opplever sin rolle i arbeidet med vurdering for læring. Vurdering for læring oppstår ikke i et vakuum, derfor blir andre forventninger og krav

til vurderingsarbeidet også belyst i analysen. Alle informantene jeg intervjuet er kvinner som arbeider i barneskolen. I skjemaet under er informantene presentert ut ifra trinn de underviser på, antall år de har arbeidet og hvor lenge de har arbeidet med prinsipp i direkte tilknytning til Vurdering for læring (VFL). Informantene er gitt nye navn, for å bevare anonymiteten.

Anne	Arbeidet i 12 år	Underviser på 4.trinn	Arbeidet med VFL fra 2012
Bente	Arbeidet fra 1996- med en pause på 4 år (2004-08).	Underviser på 7.trinn	Arbeidet med VFL fra 2012
Cecilie	Arbeidet i 9 år	Underviser på 1.trinn	Arbeidet med VFL fra 2008

Formålet med intervju spørsmålene er å se tolkning av sentrale begrep, hvordan lærerne mener de arbeider med prinsipp innen vurdering for læring og deres mening om hvorvidt vurdering for læring fører til økt motivasjon. I tillegg er det spurt om krav, forventinger og utfordringer de møter i arbeidet med vurdering for læring.

6.3.1 Tolkning av sentrale begrep

Samtlige av lærerne trakk fram at de praktiserte underveisvurdering på barnetrinnet. Lærerne informerte at de har fått informasjon fra ledelsesnivå om vurdering for læring. Blant annet har de vært inne og sett på ressurser på udir.no sin hjemmeside. Det kan være grunnen til at deres tolkning av begrep på vurderingsfeltet i stor grad samsvarer med nasjonale myndigheter. Som Anne sa om underveisvurdering:

”Det er en vurdering som skal vise eleven hvor han skal videre og det skal hjelpe med å gi elevene større lærelyst og motivasjon for å jobbe videre”
(Anne).

Når det gjelder formativ og summativ vurdering ble det først og fremst knyttet til tidspunkt og hensikt med prøver og tilbakemelding. Summativ vurdering ble sett som prøver og tester som kom når man var *ferdig* med et kapittel eller tema. Lærerne hadde ulik mening om hva som var ”god vurderingskompetanse”. En lærer trakk fram kjennskap til elevene og evne til å tilpasse vurderingen etter elevenes behov som sentralt. Mens en annen lærer mente gode

vurderingskriterier var avgjørende for god vurderingskompetanse. Det å få vurderingen ”under huden” og bruke den i praksis ble fremhevet av Cecilie, som har arbeidet lengst med vurdering for læring. Nasjonale myndigheter har ikke definert hva som ligger i god vurderingskompetanse og det kan være en grunn til at det erfares ulikt blant lærerne. Samtlige hadde erfart store endringer med dagens vurderingsregime, det blir presentert i neste avsnitt.

6.3.2 Et endret vurderingsregime

Etter innføringen av LK06 er det en intensjon å endre *vurderingspraksis* i skolen, blant annet ved mer fokus på underveisvurdering, elevmedvirkning og dokumentasjon av vurderingen (JF.kap2.2). På spørsmålet om lærerne mener det er endring på vurderingsfeltet, informerte de om at innføring av LK06 og fokus på vurdering i ettertid har ført til endringer. Deres erfaring var at vurdering i skolen var i *kontinuerlig* endring. Bente hadde vært borte fra skolen i noen år, når hun startet å arbeide i barneskolen igjen for fem år siden var det store endringer:

”..da var det kjempestor forskjell, for sist gang jeg var i barneskolen så var det ikke noe vurdering i det hele tatt. Eller det var smileffjes også fikk de tilbakemeldinger sånn muntlig, men det var ikke noe systematisert i det hele tatt”.

(Bente).

Lærerne fortalte at de jobbet lite med vurdering før, men ved flere spørsmål om temaet kom det fram at de arbeidet med vurdering tidligere. Derimot bar vurderingen preg av å være lite systematisert og først og fremst knyttet til ”retting” og uformelle meldinger. Lærerne erfarte endringer både i forhold til sin bevissthet om hva som var vurdering, og til nye krav i arbeidet med vurdering. De var generelt positive til økt bevisstgjøring i forhold til tilbakemelding og vurdering ut ifra kompetansemål. Utfordringene de trakk fram var synet på læring, motivasjon og skriftlig halvårsvurdering i tre fag. Den skriftlige halvårsvurderingen henviste samtlige av lærerne til flere ganger, det kommer jeg tilbake til i avsnittet som omhandler krav til dokumentasjon. Først skal jeg ta for meg vurdering for læring og hvordan lærerne erfarte vurderingsprinsipp og deltakelsen på den nasjonale satsingen.

6.3.3 Vurdering for læring

Et økt fokus på formativ vurdering og *læring* i vurderingsarbeidet har vært gjeldende i norsk skole fra 2000 tallet (JF.kap2.2). For å belyse hvordan lærerne tolket og erfarte vurdering for læring stilte jeg spørsmål om hva de la i begrepet vurdering for læring, og hvordan de erfarte-

og arbeidet med vurderingsprinsipp som er nedfelt i forskrift (kjennskap til mål, tilbakemelding, råd om veien videre, involvering og egenvurdering) (Utdanningsdirektoratet 2010, 2011).

Generelt var lærerne positive til økt fokus på læring, samtidig som det ble stilt spørsmål ved omfanget av vurdering og mål i vurderingsarbeidet. De hadde ulikt syn på hvorvidt vurdering for læring kan brukes til å fremme elevenes motivasjon og gi tilpasset opplæring. Cecilie som har arbeidet lengst med vurdering for læring, mente det var en motivasjonsfaktor og godt egnet til å tilpasse opplæringen. De to andre var derimot usikre på motivasjonsaspektet ved vurdering for læring. Blant annet trakk de fram at elever kan bli demotivert av lav måloppnåelse og kontinuerlige meldinger på sine prestasjoner. Hensikten med vurdering for læring ble av lærerne tolket noe ulikt. Fremovermelding, elevenes kjennskap til mål og oversikt over elevenes læring ble trukket fram som positive endringer. De to lærerne som har arbeidet med vurdering for læring i en kortere periode så det i stor grad som *sammenfallende* med fokus på måling og tester. Som Bente uttrykte:

”Jeg tror vel ofte at det blir læring for vurdering, fordi det er noen ting de må lære for at jeg skal kunne vurdere de. Det er vi oppmerksomme på at vi ikke skal drive med, men jeg tror det blir mye av det”.

(Bente)

Et funn er at lærerne *ikke* erfarer vurdering for læring etter hensikten i utdanningspolitiske dokument på dette området. Tvert i mot virker det som de mener at læringsaspektet kan komme i bakgrunnen av krav til hva elevene skal vurderes på.

6.3.4 Prinsipp innen vurdering for læring

Lærerne betrakter generelt vurdering for læring som verktøy de kan bruke i klasserommet, blant annet ble trafikklys, exit og en ”stige for egenvurdering” nevnt. Det virket som de i mindre grad tolket og tok i bruk vurdering for læring som en ”vurderingsretning”. Det blir i neste avsnitt sett lærernes erfaring med prinsipp innen vurdering for læring (JF:kap2.2.3).

Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Lærerne mente selv de hadde fått en økt forståelse for mål og prøvde å ha mål for hver time. På den andre siden var særlig en lærer kritisk til måten mål brukes på, som hun uttalte:

“Det blir veldig sånn voksent tenker jeg. Fordi vi skriver opp mål på tavla før hver time, sånn at de vet hva de skal gjøre i løpet av timen. Også skal de helst måles på slutten av timen” (Bente).

Det var ulik fremstilling blant lærerne i forhold til synet på mål og i hvilken grad de mente det var *gjennomførbart* i praksis. Cecilie som har arbeidet med vurdering for læring fra 2008, så det som en selvfølge å inkluderte mål for alle timer. Som hun sa:

”Men man har jo alltid et mål med det man gjør, og får man konkretisert det så er det egentlig ikke så veldig vanskelig å ha et mål for timen som man setter opp på tavla. Jeg mener man må jo det, man må jo ha et mål med det man gjør”.
(Cecilie).

Generelt er elevenes kjennskap til mål fremhevet som en positiv utvikling, men det er det store *omfanget* som er problematisk for enkelte av lærerne.

Elevene skal få tilbakemeldinger og råd om forbedringsmuligheter

Meldinger til elever ble mye tatt i bruk av lærerne, særlig fremovermelding ble vektlagt. Samtlige viste til eksempler på hvordan de ga elevene fremovermelding. Generelt trivdes de best med å gi kjappe meldinger mens elevene arbeidet, fordi det var lite tidkrevende og ga dem god kjennskap til elevene. Lærerne trakk fram tidsaspekt, hensikt og hvordan meldinger ble gitt som viktig i vurderingsarbeidet. Det ble fremhevet at meldinger til elevene om forbedringsmuligheter var et nyttig verktøy i planlegging og gjennomføring av undervisningen, men Bente advarte mot å trekke faglige meldinger ”for langt”. Som hun sa: ”På det ene kurset vi var, sa de at skryt var skadelig. Og da tenker jeg at nå må vi stoppe opp litte grann, skryt er ikke skadelig” (Bente). Sitatet viser til noe lærerne erfarte som utfordrende, nemlig å se den ”helhetlige elev” når fokuset er rettet mot vurdering for læring. Det ble også stilt spørsmålsteget ved hvorvidt det er hensiktsmessig at elevene får kontinuerlige meldinger på sine prestasjoner.

Elevene skal involveres gjennom egenvurdering og dialog

Lærerne arbeidet med å involvere elevene i vurdering av eget arbeid og hverandrevurdering. De fortalte at elevene ble inkludert i vurdering av hverandres arbeid på gloseprøver, diktat og muntlige fremføringer. De mente at fastgitte, klare kriterier var grunnleggende for at elevene skulle klare å vurdere hverandres- og eget arbeid. Generelt ble det sett som positivt å involvere elevene i vurderingsarbeidet, men det virket som *begrunnelsen*, særlig for en lærer var tidsnød: ”Aller helst ville jeg gått rundt og hørt hver enkelt elev og gitt tilbakemeldinger, men det har jeg ikke sjans til. Så vi er avhengig av at elevene bruker hverandre og seg selv” (Bente). Læreren som har arbeidet lengst med vurdering for læring, mente derimot at hensikten med elevinvolvering var å bidra til refleksjon hos elevene.

De to lærerne som har arbeidet med Vurdering for læring fra 2012 mente at deres elever *ikke* stilte forventinger til vurderingsarbeidet, men ved videre samtale om temaet kom det fram at elevene hadde visse forventinger til *hva* de skulle vurderes ut ifra. Cecilie, som har arbeidet med Vurdering for læring fra 2008, informerte om at hennes elever hadde klare forventinger til vurderingsarbeidet: ”..så var det en gang vi ikke hadde satt opp målskiven og da ble de helt sånn: hva skal vi ikke vurderes på målskiven? De har fått en tydelig forventning på at det skal skje”. (Cecilie).

6.3.5 Deltakelse på Vurdering for læringssatsingen (2010-14).

Den nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-14) er blant annet basert på forskningsarbeidet til Assessment Reform Group og erfaringer med ”Bedre vurderingspraksis” (2007-09). Hensikten med satsingen er å videreutvikle lærere og skolelederes vurderingskompetanse til å bruke vurdering for å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet 2010, 2011). Som tidligere nevnt arbeidet alle lærerne på skoler som deltok i Vurdering for læringssatsingen. I kommunen de arbeider ble Vurdering for læring presentert gjennom ”lærende nettverk”, med samarbeid på tvers av skoler og møter rundt fire ganger i året. Generelt fremstilte lærerne Vurdering for læringskurset som utydelig. Læreren som har arbeidet med vurdering for læring siden 2008 beskrev at hun har var trygg i arbeidet. Slike hun erfarte kurset sa hun derimot: ”For jeg føler jo selv at jeg har jobbet mye med det, men sittet der og følt at ”er dette gresk” for meg plutselig” (Cecilie). Lærerne informerte om at vurdering for læringskurset var pålagt dem ovenfra og at de ble presentert for metoder og verktøy de skulle prøve ut i praksis.

Det kan argumenteres for at det er et gap mellom politiske *intensjoner* på vurderingsfeltet og hvordan det erfares av lærerne. Det kommer til uttrykk i lærernes beskrivelser av tidsmangel og ”umulig oppgaver”. Bente beskrev hvordan de på skolen hun jobbet diskuterte Vurdering for læringskurset:

”Det har vi snakket mye om på skolen. At vi føler oss rett og slett litt sånn udugelige når vi går hjem fra kursene. Det kan jo ikke være meningen, da får man i hvert fall vurdering for læring langt opp i halsen”

(Bente).

Når det gjelder samarbeid i ”lærende nettverk” og i vurderingsarbeidet på skolene var det først og fremst knyttet til utveksling av tips, råd og forholdsvis *kritiske drøftinger* om dokumentasjonskravet. Lærerne hadde ulike erfaringer med samarbeid på Vurdering for læringskurset. En lærer mente hun lærte lite av samarbeidet, de andre var positive til samarbeidet. Samarbeidet om halvårsvurdering var preget av diskusjoner om hensikt, omfang og tidsaspektet. Anne informerte om at de på skolen hun jobbet samtalte mye om vurdering:

”Ja vi prater mye om halvårsvurderingen, vi føler at vi bruker så mye tid på skriftlig halvårsvurdering og dokumentasjon. Det stjeler tiden fra andre ting. For eksempel har vi lite tid til å prate om gode undervisningsopplegg. Men det er delte meninger, mye er vi veldig positive til også”.

(Anne).

Det var først og fremst i forhold til halvårsvurdering og dokumentasjonskrav samarbeidet dreide seg om *kritiske* diskusjoner. I det daglige vurderingsarbeidet utvekslet de tips og luftet erfaringer med kollegaer.

6.3.6 Krav og forventinger i vurderingsarbeidet

Lærerne mente at foreldrene hadde få forventinger til arbeidet med vurdering av elevene. Tvert i mot fremstilte de utfordringer foreldende hadde i forhold til å *forstå* kompetansemål. De tolket foreldrene dit hen at de var mest opptatt av hvordan elevene gjorde det på lesing og grunnleggende ferdigheter. Generelt trakk de fram bekymring for både foreldre og elever i forhold til vurderingsskjema. Som Cecilie sa: ”Dokumentasjonskravet er veldig omfattende. Det kan være ganske sårt for foreldre, og demotiverende for barnet hvis det bare er under forventet måloppnåelse”. Lærerne uttrykte at krav til dokumentasjon var tyngende og

”tvunget” på dem ovenfra. Når de utdypet hvilke dokumentasjonskrav de møtte ble skriftlig halvårsvurdering og foreldresamtalen trukket fram. I tillegg var de skeptiske til nytteverdien av å vurdere alt skriftlig. Samtidig som de erfarte å ikke bli hørt i arbeidet med dokumentasjonskravet. Som en oppgitt uttrykte: ”Vi blir pålagt ting uten å ha noen reell mulighet til å diskutere eller protestere. Vi opplever at vi ikke blir hørt, at de (administrasjonen) ikke hører på oss som jobber med ungene” (Anne).

Erfaringen med å *måtte* utføre handlinger som de ikke stod inne for opplevdes tydelig som frustrerende. Et mangelfullt tillitsforhold i arbeidet med vurdering, kom implisitt til uttrykk i Bentes beskrivelse av dokumentasjonskravet:

”..og det tenkte jeg litt på når jeg fylte ut vurderingsskjema i går. At jeg har jo mine skjema som jeg har fylt ut, men hvis de kommer og spør hvordan har du gjort den vurderingen der, da har ikke jeg spart på noen vurdering jeg har gjort. Så da må de på en måte stole på at jeg har gjort det riktig”.
(Bente).

Slik lærerne samtalte om dokumentasjonskravet var det først og fremst et dokument ledelsen og skoleeier benyttet seg av. I opplæring i fag mente særlig Bente og Anne at fokuset på skriftlig halvårsvurdering førte til at visse fag kom i særstilling i deres undervisning. Det gikk på bekostning av blant annet estetiske fag. Det viser en utvikling som Langfeldt (2008) advarer mot, der kompetanse i skolen snevres inn til forhåndsdefinerte områder. En lærer uttrykte det også i forbindelse med elevenes resultat på nasjonale prøver: ”Det reflekterer på en måte meg som lærer, så selvfølgelig tar jeg hensyn til det i min undervisning” (Anne).

6.3.7 Autonomi i vurderingsarbeidet

Kompetansemål i LK06 er brede og gir lærere stor frihet i målnedbrytning (Aasen mfl.2011). Lærerne så på arbeidet med kompetansemål som krevende. På den ene siden uttrykte de at arbeidet har vært en prosess og at de i dag har større forståelse for kompetansemål. På den andre siden ønsket de tydeligere nasjonale retningslinjer og fastgitte kriterier. Som Anne informerte om:

”Altså vi har brukt veldig mange år på å arbeide med kompetansemål, de er så brede og det har vært et vanskelig arbeid.. I den forrige læreplanene så var det mer innhold, jeg tenker at det skal være en plan så skal vi stå for utførelsen. Vi har mistet litt av det.” (Anne).

Det kan argumenteres for at lærerne ikke erfarer handlingsrommet de har i utarbeidelse av kompetansemål som en form for frihet eller sentralt for deres profesjonsforståelse.

En utfordring var å utarbeide kriterier som var tydelige for elevene, uten at de ble for smale.

Forventninger fra ledelsen og hensyn til elevene

Lærerne ga uttrykk for at ledelsen i liten grad la seg opp i deres didaktiske opplegg eller selve undervisningen, så lenge de brukte prinsipp innen vurdering for læring i klasserommet og leverte skriftlig halvårsvurdering i fag. Hvorvidt de hadde gode undervisningsopplegg eller engasjerte elevene, følte de at ledelsen i liten grad brydde seg om. Det viser at lærerne opplever didaktisk kompetanse som nedtonet til fordel for metodisk kompetanse. Lærerne ønsket å gjøre det som var forventet av dem i vurderingsarbeidet, samtidig som de hadde behov for å *beskytte* elevene. Spesielt de svake elevene ble trukket fram av samtlige lærere, som en gruppe med store utfordringer i dagens vurderingsregime. Lærerne så med bekymring på hva fokus på vurdering og dokumentasjon kan føre til. Anne uttrykte det tydelig: ”Vi føler at vi på en måte må beskytte elevene, mot dette storsamfunnet, som skal ha dokumentasjon på alt vi foretar oss” (Anne).

At skolen har et bredere mandat enn kun læring, måloppnåelse og dokumentering stod sentralt i lærernes fremstilling. En konsekvens av å bevisstgjøre elevene om mål og egen læring var når de fikk meldinger de ikke taklet: ”Da fikk jeg tilbakemelding om en gutt engang som gruet seg til å gå på skolen fordi han syntes at han skrev så stygt. Det var ikke i forhold til meg, men ”kamerat” vurdering” (Cecilie). I dagens vurderingssystemet mente lærerne at sentrale faktorer ved elevenes utvikling i liten grad ble tatt hensyn til. Som en avslutning på denne analysen vil jeg derfor trekke frem et sitat fra Anne:

”Det blir altfor lite tid til lek og at barn skal få være barn.. Jeg synes at det blir et altfor stort press på det (vurdering). For det første er jeg redd for at mange elever blir veldig, veldig lei, og jeg tror vel egentlig ikke det bidrar til at de lærer noe mer heller.”

(Anne).

6.3.8 Oppsummering

1. Jevnt over har lærerne en begrepsstolkning som i stor grad samsvarer med nasjonale myndigheter. De informerte om at de har endret sin vurderingspraksis og fått økt forståelse for *hvordan* elevene skal vurderes.
2. Lærerne jeg intervjuet var positive til fremovermelding, eksplisitte mål og elevinvolvering. Imidlertid ble det satt spørsmålstegn ved hvorvidt det store fokuset på vurdering for læring var til elevenes beste, og om det i realiteten fremmet elevenes motivasjon. De advarte mot at fokus på mål, tilbakemelding og vurdering kan få uheldige konsekvenser. Spesielt ble det sett som lite gunstig vurderingspraksis for lavt presterende elever. Det er viktig å påpeke at det var forholdsvis store forskjeller i lærernes beskrivelse av arbeidet med vurdering for læring. Cecilie, som har arbeidet lengst med vurdering for læring, var generelt mer positiv til prinsippene.
3. Krav til dokumentasjon og arbeid med kompetansemål opplevdes som tidkrevende. Det tok tid fra planlegging og utarbeidelse av didaktiske og ”morsomme” undervisningsopplegg. I nedbryting av kompetansemål etterlyste lærerne nasjonale kriterier og tydeligere retningslinjer. Et funn er at de ikke nødvendigvis ønsker den utvidede rollen de har fått i arbeidet med kompetansemål i LK06.
4. På den ene siden ønskes endring på vurderingsfeltet og metodiske verktøy til bruk i vurderingsarbeidet velkommen av lærerne, men det store fokuset på læring, vurdering og dokumentasjon samsvarer ikke med deres etiske og pedagogiske grunnsyn. Et funn er at vurdering for læring erfares i et vurderingsregime der dokumentasjon og søken etter målbar læring har hegemoni over barns utvikling og lek. En konsekvens som kan oppstå hvis lærere ikke skal reflektere over vurderingsprinsipp, er at vurdering for læring blir brukt på en instrumentalistisk måte og ”forsviner” i andre krav og forventninger. Det leder over til neste kapittel. Her diskuteres funn fra analysen opp mot teorier om vurdering- og profesjonskjennetegn.

7 Drøfting av sentrale funn

I denne oppgaven er det undersøkt hvordan lærerens profesjonelle rolle fremstilles, og erfares i arbeidet med vurdering for læring. Temaet er belyst ved en analyse av utdanningspolitiske dokument og intervju med utvalgte lærere på barnetrinnet. Formålet med analysen er å vise hvordan vurdering for læringsbegrepet fremstilles på politisk nivå, og erfaringer og tolkninger på undervisningsnivå. Det er som nevnt vært foretatt undersøkelser om vurdering under LK06, med fokus på underveisvurdering og formativ vurdering tidligere (JF:kap2.2). Det jeg ønsker å tilføre med denne avhandlingen, er å sette fokus på hvordan vurdering for læring kan få implikasjoner på lærerens profesjonelle rolle. Det vil igjen føre til nye perspektiv på utfordringer man står ovenfor i arbeidet med vurdering for læring.

I den videre drøftingen er det flere aspekt som er sentralt å belyse, men det er valgt ut tre hovedområder. Det første er hvordan vurdering for læring implementeres og legitimeres i dagens vurderingsregime. Deretter sees det nærmere på utvidelsen av lærerens profesjonelle rolle, med vekt på ansvar, kontroll- og tillitsaspektet innen vurdering for læring. Til sist diskuteres refleksjon i lærerrollen, sett i lys av praksistrekanten av Løvlie (videreutviklet Handal og Lauvås 1999) og Dale sin teori om lærerkompetanse på tre K-nivå (Dale 1989, 1993, 1999).

7.1 Vurdering for læring eller læring for vurdering

Jeg synes det passer bra å innlede det første funnet som skal diskuteres med utgangspunkt i et sitat fra intervjuet med lærerne. Når en lærer informerer om at de på skolen hun arbeider opplever *læring for vurdering*, og ikke vurdering for læring, er det grunn til å stille spørsmål ved ”gapet” som oppstår mellom politisk nivå og undervisningsnivået. Det blir nå en drøfting rundt begrep-, implementerings- og systemutfordringer med vurdering for læring (JF:kap2.2.4).

7.1.1 Vurdering for læring som begrep- eller systemendring?

Som nevnt har jeg hatt søkelys på vurdering for læring som et politisk og pedagogisk begrep. Det gir en analytisk innfallsvinkel til å drøfte hvordan begrepet oppstår på to ulike nivå, og *hva* vurdering for læring egentlig innebærer. Vurdering for læringsbegrepet har oppstått som

en følge av læreres manglende bruk av formativ vurdering. Prinsippene vurdering for læring er basert på presenterer dermed ikke noe nytt i skolen, og er forholdsvis generelle (JF:kap2og3). Slik nasjonale dokument fremstiller Vurdering for læring synes det å være prinsipp og metoder, som skal gi alle elever bedre læringsutbytte. Lærerne har derimot en oppfatning av Vurdering for læring kurset som ”diffust”. En fare hvis vurdering for læring ikke erfares som en ”helhetlig” vurderingsretning, er at det ikke medfører endring på pedagogiske utfordringer innen vurderingsfeltet. Hvis Vurdering for læring skal bli noe mer enn en politisk ideologi, slik tilfellet var med ”Ansvar for egen læring”, er det avhengig av at lærere erfarer det som nyttig og gjennomførbart i praksis (JF:kap2.3). Et eksempel på at vurdering for læring kan skape *tilsynelatende* endringer, er arbeidet med elevinvolvering gjennom dialog og egenvurdering.

En grunnleggende faktor i arbeidet med vurdering for læring, er endring av lærer-elevrelasjonen (Black og William 1998, 2003, Shepard 2000). I realiteten er det derimot slik at endringer i relasjon mellom lærer og elev er vanskelig. Ofte ser vi en *tilsynelatende* endring, der elevene får mer rom og en viss form for deltakelse. Samtidig som læreren beholder sin opprinnelige ledelsesform i klassen (Cuban 1993 ref. Engelsen 2009). Det er tydelig realiteten i lærernes beskrivelse av *hvordan* de involverer elevene i vurderingsarbeidet. I intervjuet kommer det frem at de har en begrenset form for involvering, ved at lærerne ”sitter på svaret” og involvere elevene i forholdsvis enkle vurderingsformer. Undervisningen er fortsatt lærerstyrt og to av lærerne er eksplisitte på at de *helst* ønsker å vurdere elevene selv (JF:kap6.3.4). Ut ifra eksempelet med elevinvolvering, kan det argumenteres for at vurdering for læring kan medføre endringer, men med begrenset omfang og lite pedagogisk verdi (JF:Bennett 2008). Det er derfor grunn til å etterlyse en bred refleksjon rundt hvorvidt vurdering for læringsbegrepet i realiteten tilfører noe nytt i skolen.

På den andre siden bør det nevnes at de to lærerne ikke har deltatt på satsingen i mer enn to år. Arbeidet med vurdering for læring tar tid å implementere, og bør betraktes som en prosess snarere enn raske omskiftninger (Black og William 2003, Dobson mfl.2012). Læreren som har arbeidet med Vurdering for læring fra 2008, beskriver elevinvolvering og elevenes kjennskap til mål som sentralt for sin undervisning-og vurderingspraksis. Hun underviser 1.klasse og ser på sine elever som kompetente nok til å være med på nedbrytning av kompetansemål. Det gjør *ikke* de som underviser på 4 og 7. klassetrinn, noe som gir grunn til å anta at det er synet på elevene og ikke årstrinn som setter begrensning for elevinvolvering.

7.1.2 Fører Vurdering for læring til selvstendige, motiverte elever?

Reformer og nye mål i skolen gjennomgår fortolkninger fra det politiske nivået, via organisasjonsnivå til undervisningsarenaen. Intensjonen med satsingen på Vurdering for læring, er å bedre læreres vurderingspraksis- og skolenes vurderingskultur. På den måten skal vurdering tas i bruk som et redskap for elevenes læring og gi god effekt på alle elevers læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet 2010, 2011a). Den nasjonale satsingen på Vurdering for læring er i stor grad basert på forskningsbasert kunnskap fra britisk forskning, samtidig som den er omformulert og tilpasset en norsk kontekst (Slemmen 2009).

Lærerne som er intervjuet, har en begrepstolkning som i stor grad samsvarer med utdanningspolitiske dokument og forskrift til opplæringslova (2009). Det tyder på at arbeidet med Vurdering for læring, har gitt lærerne kjennskap til nasjonale mål og opplæringslova. Det er sentralt for at vurdering for læring skal implementeres etter politisk intensjon. På den andre siden er ikke implementering en rettlinjet prosess, fra politiske intensjoner til undervisningsnivået (JF:kap3.2). Hvordan vurdering for læringsprinsipp tolkes og erfares av lærere har betydning for *hvordan* det blir implementert. Det bør trekkes fram at lærerne mener de er mer bevisstgjort, har et utvidet begrepsapparat og gir elevene mer systematisk vurdering. Særlig er de positive til å bruke fremovermelding, gi elevene kjennskap til mål og bruke enkelte metoder (JF:kap6.3.4). Det er svært positive effekter, der Vurdering for læring kan sies å ha blitt implementert på undervisningsnivå.

Samtidig er det utfordringer med vurdering for læring som pedagogiske prinsipp til bruk på undervisningsnivå, sett i forhold til synet på læring og motivasjon. Jeg vil derfor starte med å drøfte læringssynet innen vurdering for læring, før det blir sett nærmere på motivasjonsaspektet. Gjennom analysen fremkommer det i nasjonale dokument ønske om utvikling av selvstendig lærende. Selvstendige lærende evner kort fortalt å dra veksler på tidligere erfaringer for å nå nye mål (JF:kap3.1, St.meld.nr 11, 2008-09). Det ligger tett opp til en konstruktivistisk forståelse av læring. Blant annet *kan* vurdering for læring, gjennom elevinvolvering, tydelige mål og hverandrevurdering bidra til å ”tette gapet” mellom nåværende og ønsket ståsted for elevene (Ausubel 1969, Vygotsky ref. Bråten 2008). Lærerne jeg intervjuet erfarte derimot *ikke* at det store fokuset på vurdering for læring, nødvendigvis fører til at elevene blir selvstendig lærende. Det fordrer en refleksjon rundt hva man legger i læringsbegrepet. Engelsen (2009, s.102) argumenterer for at det i styringssignaler som ligger

til grunn for LK06, er et todelt elevsyn. Elevene skal både ledes til å mestre forhåndsdefinerte mål og selv innhente og tilegne seg kunnskap. Nettopp i denne tosidigheten kan det argumenteres for at mye av utfordringen med vurdering for læring ligger. I intervjuet kommer det frem at lærerne mener elevenes utvikling, lek og estetiske fag kommer i bakgrunnen av det store fokuset på læring og vurdering. Det kan føre til at lettmålbar læring har forrang over mer krevende læringsprosesser. Sentralt fremover er, som Engelsens påpeker, at læringssynet i større grad diskuteres og konkretiseres av nasjonale myndigheter. Det ligger som et sentralt premiss også for det videre arbeidet med vurdering for læring.

I tillegg til utfordringer med læringssynet, er det sentralt å se på motivasjonsaspektet ved vurdering for læring. Formålet med elevinvolvering, dialog og høye krav til elevene er blant annet å bruke vurdering for læring som et motivasjonsverktøy. I utdanningspolitiske dokument er Vurdering for læring lansert som en vurderingsform som skal gi elever økt motivasjon og et eierforhold til egen læringsprosess. Lærerne jeg intervjuet uttrykte derimot at de var usikre på motivasjonsaspektet. De mente at fokus på mål, vurdering og kontinuerlige meldinger tvert imot kan demotivere elevene. Særlig uttrykkes bekymring for elever som skårer lavt på forventet måloppnåelse, men som ikke har individuell opplæringsplan. Disse elevene faller mellom ”alle stoler” i et utdanningssystem som styres ut ifra forventingsstyring (Hopmann 2008). Jeg mener det er sentralt å gripe fatt i denne problematikken. En konsekvens, som lærerne påpeker, er at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig for elever å ha full oversikt over egen læring og kompetanse fra ”første skoledag”. En fare er at fokus rettes mot det elevene ikke mestrer. Ut ifra analysen kan det argumenteres for at det ikke i tilstrekkelig grad redegjøres for synet på læring og motivasjon, innen vurdering for læring. I tillegg ”selges” prinsippene inn som et virkemiddel for å bedre elevers resultat og få bedre skåre på internasjonale tester (JF.kap2.2).

Det er sentralt å påpeke at ettergivende lærere fått mye kritikk, og det er liten tvil om at det har vært et problem at elever ikke har hatt kjennskap til mål, eller fått meldinger om hvordan de skal arbeide for å nå mål (Dale og Wærness 2006, Klette mfl.2003). Arbeidet med vurdering for læring kan føre til en positiv vektlegging av læringsprosess, og styrke elevenes rettigheter (JF:kap2 og3.2). Jeg mener det er en positiv utvikling at det settes søkelys på vurderingspraksis, og intensjonen med Vurdering for læring er i utgangspunktet god. Derimot bør det diskuteres om vektlegging av mål og vurdering, går på bekostning av

motivasjonsaspektet og utvikling av selvstendig lærende. Det leder over til en drøfting rundt hvordan vurdering for læring skal finne sin plass i dagens vurderingsregime.

7.1.3 Systemutfordringer for arbeidet med Vurdering for læring

Vurdering for læring må som nevnt konkurrerer med andre krav og forventninger som stilles til lærere i dagens skole (Bennett 2008). Vurdering for læring har ”oppstått” i et vurdering-og utdanningssystem som i større grad styres ut ifra måloppnåelse- og evaluering. Blant annet brukes elevenes resultat på internasjonale prøver i stor grad for å beskrive kvalitet skolen (JF:kap1.2og6.2). På nasjonalt nivå er kompetanseutvikling, rettferdighet og elevenes læringsbehov legitimeringsgrunnlag for satsingen. Vurdering for læring kan på bakgrunn av dette, betraktes som et motsvar mot en testkultur og standardisert vurdering. Funn fra analysen viser derimot at det ikke synes å være tilfellet i tolkninger på undervisningsnivå.

Lærerne uttrykte i intervjuet at krav til dokumentasjon, og nasjonale prøver preger deres hverdag. Krav til dokumentasjon er ikke en direkte del av vurdering for læring, men er tatt med for å vise utfordringer på systemnivå. Intensjonen med dokumentasjon er fra nasjonale myndigheter forholdsvis vag. Siden den er lovfestet innebærer den regelstyring, men nasjonale myndigheter overlater beslutningsmyndighet til skoleeiernivå. Kommunen lærerne arbeider i har krav til skriftlig dokumentasjon i tre fag. Noe som kan føre til en innsnevring av læring og kunnskapsområder til det som evalueres i ettertid. Det ser vi ved at krav til dokumentasjon legger store føringer på deres erfarte *handlingsrom*. Det følger en styringsmodell der det ikke er tilstrekkelig å informere om at man utfører arbeidsoppgaver, det skal også dokumenteres at det leveres (Langfeldt 2008, 2010). Lærerne er skeptiske til dokumentasjonsarbeidet og mener det er tidkrevende og styrer deres faglige vektlegging. I tillegg ser de ikke den pedagogiske hensikten, og mener det først og fremst er et dokument til bruk på ledelsesnivå. Faren er at krav til dokumentasjon og kontinuerlig evaluering fører til at alt i skolen blir gitt en målbar verdi. Sentralt blir spørsmålet om alt i skolen kan vurderes- og om det bør være et mål?

På den andre siden er ikke innsyn i vurderingsarbeidet eller dokumentasjonskrav utelukkende negativt. Som tidligere nevnt har lærere i norsk skole fått kritikk for å ha manglende vurderingskompetanse, særlig i arbeidet med formativ vurdering (Engh 2004, Klette mfl. 2003, Lauvås og Handal 2013). En vektlegging av dokumentasjon på at elever får

undervisvurdering, vil bidra til å sikre alle elevers rettigheter og kan dermed styrke lærerprofesjonen. Hvis lærere evner å bruke dokumentasjonskravet som et verktøy for å skape tillit, vil det erfares som en ressurs snarere enn et demotiverende ”tvangsarbeid”. Jeg mener det avhenger av mer *dialog* mellom skoleeier, ledelsen og lærere. Samtidig som nasjonale myndigheter må være tydeligere på hensikt og grunnlaget for å stille krav til dokumentasjon av undervisvurdering. Slik det oppleves i dag er det først og fremst et middel for måling, effektivitet og resultat. En fare er at fokus på prosess og elevaktivitet ”forsvinner” i jakten på måling og dokumentasjon. I dagens utdanningssystem har markedsfaktorer en mer sentral plass i skolen, blant annet vil krav om effektivitet, brukermedvirkning og ytre kontrollfaktorer påvirke profesjonen. Det kan igjen få konsekvenser for tilliten til at profesjonelle utøver skjønn, noe som leder over til neste diskusjonstema (JF:kap4.2).

7.2 Er lærerens profesjonelle rolle utvidet med vurdering for læring?

Ved innføringen av LK06, er det et politisk mål å ”myndiggjøre” lærere. Lærerne skal gjennom arbeid med kompetansemål, metoder og skolefaglig innhold få økt handlingsrom (Aasen mfl.2012, Dale mfl. 2011). Samtidig som dagens utdanningssystem er preget av mål- og evalueringsstyring, der kontrollen av profesjoner er forsterket (Langfeldt 2008, 2010). Det har ført til at forholdet mellom kontroll og tillitt er under endring og utvikling. Profesjon og profesjonalitet er begrep som rommer komplekse tolkninger og definisjoner (Molander og Terum 2008). I politiske dokument nevnes ikke profesjonalitetsbegrepet i forbindelse med vurdering for læring, men det forventes at ”gode lærere” har en vurderingskompetanse- og praksis som setter elevenes læring i sentrum (Utdanningsdirektoratet 2011a). Hvorvidt vurdering for læring kan bidra til profesjonsutvikling henger tett sammen med betraktninger på det performative aspekt og indre kvaliteter i læreryrket (JF:kap4.2). Det danner utgangspunktet for en drøfting av den profesjonelle lærerrollen innen vurdering for læring.

7.2.1 Ansvar, tillitt og kontroll i vurderingsarbeidet

På den ene siden er det et tillitsforhold i utdanningspolitiske dokument, ved at det gjentatte ganger hevdes at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring (JF.kap6.2). I arbeidet med kompetansemål er intensjonen å gi lærere økt frihet og autonomi i arbeidet med målnedbrytning. På nasjonalt nivå legger direktoratet lite føringer og fremhever at all

undervisvurdering som *brukes* for å fremme læring, betegnes som Vurdering for læring. På den andre siden er det lansert svært mange metoder, verktøy og observasjonsskjema til bruk i arbeidet med Vurdering for læring. Det kan argumenteres for at det er et problematisk kontroll- og tillitsforhold innen vurdering for læring, når nasjonale myndigheter fremhever at lærere skal få mer frihet og handlingsrom, samtidig som de lanserer ”steg-til steg” metoder for vurderingsarbeidet.

En desentralisert styringsform har gitt skoleeier og skoleledelsen økt beslutningsmyndighet i arbeidet med lokalt læreplanarbeid, Vurdering for læringskurs og dokumentasjonskrav. På den måten er mye opp til den enkelte kommune og skolens ledelse. Det er grunn til å spørre om nasjonale myndigheter foretar en forskyvning av ansvar over til lokalt nivå, for å unnsnippe dilemma og utfordringer i arbeidet med undervisvurdering og vurdering for læring. Trippstad (2009 ref. Grimsæth og Hallås 2013) mener enkelte ledere fører skoleledelse over til en målstyringsform, der sammenlikning og konkurranse mellom skoler er det viktigste. Når lærerne uttrykte at ledelsen på deres skole er mer opptatt av elevenes måloppnåelse enn god undervisning, tyder det på at en mangelfull dialog på organisasjonsnivå vanskeliggjør arbeidet med Vurdering for læring.

Vurdering for læringssatsingen legitimeres med en etterspørsel etter *kompetanseutvikling* blant lærere. Fokus rettes mot profesjonelle lærere som tar ansvar i arbeidet med en læringsfremmende vurdering i skolen. I nasjonale dokument om Vurdering for læring har lærere ansvar for å *tilrettelegge* for læring, skape et godt læringsmiljø, fremstå som en faglig veileder og ha troen på alle elevers potensial. Det stilles mange forventninger til lærere allerede og vurdering for læring kan bli erfart som enda et krav. Lærerne uttrykker i intervjuet at de pålegges flere krav, uten at det blir tatt hensyn til at de trenger mer *tid* til å utføre arbeidsoppgavene. Et funn er at de ikke ønsket det økte arbeidet de har fått i arbeidet med kompetansemål og utarbeidelse av mål. De savnet tid til å lage ”gode didaktiske opplegg” og planlegge undervisningen (JF:kap6.3). På grunnlag av dette kan det argumenteres for at det på politisk og profesjonelt nivå, er ulik vektlegging av *hva* som er sentralt i forståelsen av lærernes arbeidsoppgaver.

I intervjuet fremstilte lærerne sitt handlingsrom ulikt ut ifra hvor lenge de har arbeidet med satsingen. Læreren som har arbeidet med vurderingsprinsipp siden 2008, har ikke problemer med å få nok tid til å ha mål- og kriterier for hver time. Hun bruker vurdering for læring i

større grad som et supplerende verktøy, mens de andre mener vurdering styrer deres planlegging av undervisningen. Det kan tyde på at det ligger et uutnyttet handlingsrom, lærere kan benytte seg av i arbeidet med vurdering for læring (JF: Berg og Waillin 1982,83). Ut ifra funn i analysen ser det ut som lærerne har utfordringer med å betrakte didaktiske komponenter som utfyllende. Istedenfor er tendensen at fokus på en faktor går på *bekostning* av en annen. Det kommer særlig til uttrykk i fremstillingen av at vurdering overskygger andre aspekt i skolen. Jeg mener at det i det videre arbeidet med vurdering for læring, bør bli satt mer fokus på at lærere gjennom samarbeid og refleksjon kan utvikle sin didaktiske kompetanse. På den måten kan vurdering for læring integreres i et helhetlig perspektiv. Det vil i igjen avhenge av at nasjonale myndigheter, skoleeiere og ledelsen tar innover seg viktigheten av samspillet mellom ulike didaktiske kategorier, og rammefaktorer i skolen (JF:kap4.2.5). En intensjon med Vurdering for læring, er at lærer i større grad skal basere sin vurderingspraksis på forskningsbasert kunnskap.

7.2.2 Vurdering for læring som evidensbasert praksis?

Et kjennetegn på en profesjon er at de har ervervet kunnskap og kompetanse gjennom formell utdanning (Molander og Terum 2008). Det tilsier en viss grad av tillitt til at profesjonelle yrkesutøvere kan ta avgjørelser når situasjoner oppstår. I arbeidet med Vurdering for læring, ligger forskning og teori til grunn for fire prinsipp lærere skal bruke i det daglige vurderingsarbeidet (JF:kap2.3). Nasjonale myndigheter legitimerer satsingen ved å vise til internasjonal og nasjonal forskning, om hva som gir *effekt* på elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet 2011a). Departementet har foretatt en forskyvning av beslutninger i arbeidet med Vurdering for læring til direktoratet. Direktoratet fremstiller i stor grad vurdering for læring som sikre prinsipp som fører til at alle elever lærer. Det er fra nasjonale myndigheter sin side etterspurt at lærere er mer forskningsbasert, og at de holder seg oppdatert på ny forskning (St.meld.nr. 31 2007-08). Ved å lansere en nasjonal nettside om Vurdering for læring, er den politiske intensjonen å gi lærere økt tilgang på forskning og teori om ”god” vurderingspraksis. På den ene siden kan tilgjengelig forskning styrke lærerprofesjonen, fordi en profesjon som baserer seg på erfaring står i fare for å utøve en praksis som ikke er hensiktsmessig eller til elevenes beste (Christensen og Christiansen 2010). På den nasjonale nettsiden om Vurdering for læring, har lærere tilgang til prinsipp og metoder de kan bruke for å endre og utvikle egen vurderingspraksis, slik at den i større grad samsvarer med forskning.

På den andre siden vil vektlegging av forskning, som *skal* gi god effekt på elevenes læringsutbytte, kunne føre til at man betrakter kunnskap som evidensbasert og universell. Forskningen som presenteres på nasjonalt nivå henviser ikke til motstridende syn. I tillegg presenteres en ”fasit” på hva som fremmer og hemmer elevenes læring i nasjonale dokument (JF:kap6.1 og 6.2). Når et bredt forskningsgrunnlag er lett tilgjengelig, vil man ikke nødvendigvis oppsøke annen forskning. En konsekvens er at lærere dermed ikke får innsikt i annen forskning, eller går i dybden på den forskningen som presenteres. I intervjuet henviste lærerne i liten grad til teori- eller fundamentet vurdering for læring er basert på. Det kan føre til at prinsipp brukes uten en videre refleksjon om *hvorfor* man benytter seg av det. Når de i tillegg opplever tidspress og krav fra ledelsen, kan det føre til en instrumentalistisk bruk av prinsipp og kriterier i vurderingsarbeidet (Torrance 2007).

Det stilles krav til at lærere reflektere over egen vurderingspraksis, og samarbeider om en felles vurderingskultur. Det er derimot lite rom for refleksjon over prinsipp, forskning eller læringssynet som presenteres innen vurdering for læring. Det leder over til neste avsnitt.

7.3 Lærere som utøvende eller reflekterende profesjonelle?

Forenklet sagt kan man betrakte læreren som en planlegger og leder av undervisning i klasserommet, eller man kan se læreren som en reflekterende praksisutøver. Den første formen innebærer at lærerens oppgave er å utøve yrket ut ifra læreplaner og fastsatte mål. En reflekterende praksisutøver innebærer derimot at profesjonelle lærere, gjennom refleksjon *videreutvikler* yrket og stiller spørsmål ved etablert ”sannhet”, teori og forskning (Dale 1989, 1990, Øzerk 2010). I nasjonale dokument om Vurdering for læring ligger en begrenset refleksjonsforståelse til grunn. Det fremkommer ved at de kun skal reflektere over egen praksis og vurderingskultur på skolen (JF:kap6.2). I tillegg er det fra nasjonalt nivå utarbeidet eksempler og verktøy til bruk i refleksjonsarbeidet, blant annet et avkrysningsskjema over egen vurderingspraksis. På den ene siden kan det argumenteres for at det er etterlenget med konkrete tips, råd og metoder til i bruk i vurderingsarbeidet. Øzerk (2010) er blant flere som har etterspurt metodisk kompetanse i læreryrket. Når lærere har ressurser på en nasjonale nettside og skal arbeide med metoder kan det bedre deres vurderingskompetanse. Hvis man

legger til grunn et perspektiv der lærerens rolle er å utføre yrket etter fastgitte metoder og mål, kan det hevdes at arbeidet med vurdering for læring bidrar til profesjonsutvikling.

På den andre siden er det tydelig at arbeidet med Vurdering for læring, ikke krever en dypere refleksjon av læreren. På politisk nivå er det kun krav til at lærere skal reflektere over egen- og skolens vurderingspraksis. Refleksjon over prinsipp, læringssynet og forskningen som ligger til grunn for vurdering for læring er derimot fraværende (JF:kap.6.2). Det kan oppstå et gap mellom politiske intensjoner og læreres erfaring, når det ikke stiller krav til at lærerne skal reflektere utover egen praksis. Ved å ta utgangspunkt i Dales tre nivåer, ser det *ikke* ut til at arbeidet med vurdering for læring skal nå det øverste kompetansenivået (K3). Dale (1989, 1993) mener profesjonalitet først inntreffer når læreren tar rollen som en forsker, ved å reflektere over teori og tidligere forskning. I dette perspektivet kreves det at lærere får tid og handlingsrom til å reflektere over sin vurderingspraksis. I tillegg til at de involveres i en diskusjon rundt gyldighet, legitimeringsgrunnlag og forskningen som ligger til grunn. Slik tilfellet er i dag er derimot lærerens oppgave å justere, reflektere over og endre *egen* vurderingspraksis. Det kan argumenteres for at slik vurdering for læring fremstilles i politiske dokument, er det først og fremst relatert til undervisning- og begrunnelsesnivået. Etisk rettferdiggjøring av *hvordan* elevene skal vurderes er ikke et krav i dag (JF:kap4.2.4). Faren er at vurdering for læring reduseres til enkelte prinsipp og metoder som ikke nødvendigvis er til beste for elevene. Øzerk (2010) argumenterer for at alle metoder har en begrenset gyldighet. De må tilpasses konteksten og lærere må ha evne til å reflektere over når og hvordan metoder skal brukes. I tillegg må refleksjon *føre til noe*. Et sentralt spørsmål er om lærernes refleksjon skal føre til endring av egen vurderingspraksis, eller om de skal involveres i en bredere refleksjon der de videreutvikler og kritisk drøfter grunnlaget til Vurdering for læring?

8 Avsluttende refleksjoner

I denne avhandlingen har hensikten vært å belyse problemstillingen:

”Hvilke implikasjoner kan vurdering for læring ha på lærerprofesjonalitet?”

Problemstillingen er belyst ved en kvalitativ analyse av nasjonale dokument og intervju med tre lærere fra 1-7.trinn i en utvalgt kommune. I studien fremkommer det variasjon mellom politisk nivå og undervisningsnivå i tolkning, erfaring og intensjon med vurdering for læring. På politisk nivå er hensikten med Vurdering for læringssatsingen å utvikle lærere sin kompetanse i vurderingsarbeidet. Lærere skal bruke forskningsbaserte verktøy, metoder og prinsipper som *skal* føre til at alle elever opplever læring. Særlig fire prinsipper skal ligge til grunn for vurderingspraksis (JF:kap2.2.3). Lærerne jeg intervjuet har alle en begrepsforståelse som i stor grad samsvarer med nasjonale myndigheter og opplæringslova. De er generelt positive til økt fokus på vurdering og til å ta i bruk flere metoder i vurderingsarbeidet. Det er derimot et gap mellom utdanningspolitiske myndigheter og lærere sin forståelse av *hensikten* med Vurdering for læring. Ut ifra analysen argumenterer jeg for at det ligger utfordringer i arbeidet med vurdering for læring, som kan få konsekvenser for læreres profesjonelle rolle.

Kunnskapsdepartementet har i arbeidet med Vurdering for læring, gitt Utdanningsdirektoratet mandat til å sette i gang kompetanseutvikling på nasjonalt nivå. Det har ledet til den fireårige satsingen på Vurdering for læring (2010-14). Nasjonale myndigheter tar en forholdsvis vag rolle i implementeringsarbeidet av vurdering for læring. På tross av at det er utarbeidet en nasjonal nettside og en nasjonal satsing, har skoleledelsen og lærere tilsynelatende stor frihet. Funn i denne avhandlingen viser derimot at den store friheten på organisasjonsnivå, kan føre til utilsiktede konsekvenser. Slik lærerne erfarer vurdering for læring er det i stor grad pålagt dem fra ledelsesnivå. De mener igjen at ledelsen har fokus på dokumentasjon, evaluering og måloppnåelse. Det bør diskuteres om nasjonale myndigheter ved å overlate mye av ansvaret til skolenivå, implisitt legitimerer konkurranse og målstyring på kommunalt nivå. Slik lærerne snakket om vurdering for læring er ulike former for kontroll og evaluering sentralt. Både i forhold til krav om dokumentering, og bruk av vurderingsprinsipper. På bakgrunn av analysen argumenterer jeg med at rollen lærere skal ha i arbeidet med vurdering for læring

bør drøftes ytterligere. I dette arbeidet vil former for ansvar, tillitt og kontroll lærerne tillegges på nasjonalt nivå, organisasjonsnivå og hvordan det erfares på undervisningsnivå stå sentralt.

På Utdanningsdirektoratet sin nettside om Vurdering for læring, stilles det krav til at lærere skal reflekterer over egen praksis, justere og endrer denne. Det er imidlertid ingen krav til refleksjon over prinsippene, eller forskningen som ligger til grunn for vurdering for læring. Jeg argumenter derfor med at det er en begrenset refleksjonsforståelse på politisk nivå. Det kan føre til at lærere ikke reflekterer over bruk av vurderingsprinsipp, eller forskningen de blir presentert for. I tillegg er det teoretiske grunnlaget ved vurdering for læring forholdsvis diffust, og forskning på feltet presenteres utelukkende positivt. Lærerne henviste i liten grad til forskning, og hadde i begrenset grad et ”eierforhold” til vurderingsprinsippene de brukte. De fremstilte vurdering for læringsprinsipp som noe de *skal* bruke i alle timer. Det kan føre til en instrumentalistisk bruk av vurderingsprinsipp, som man allerede ser tilfellet av både intensjonalt (Torrance 2007) og i norsk skole (Nordahl mfl 2012). På den måten vil vurdering for læring kunne erfares som nok et krav til lærerne, uten at de ser *verdien* for seg selv eller elevene.

Et sentralt funn er at det er ulike syn på det politiske nivået og undervisningsnivået i legitimeringsgrunnlaget med satsingen. På politisk nivå kan det argumenters for at elevenes læringsresultat og skåre på internasjonale tester implisitt ligger til grunn for satsingen. Det er på nasjonalt nivå dermed et tydelig fokus på effektivitet og måloppnåelse. Funn fra analysen viser at lærerne i større grad mener elevenes utvikling, lek og estetiske fag er sentralt i skolen. Det medfører at lærere kan møte på etiske dilemma og pedagogiske utfordringer i arbeidet med vurdering for læring. Det kommer særlig til uttrykk i relasjon til de svake elevene, som får flere meldinger på sitt prestasjonsnivå nå enn tidligere. Faren er at vurdering for læring kan føre til utilsiktede konsekvenser for elevenes trivsel, motivasjon og selvoppfatning.

På nasjonalt nivå er det tydelig at deltakelse på Vurdering for læringssatsingen skal bygge på lærernes erfaringer. Lærere skal gjennom samarbeid og kompetanseutvikling, videreutvikle egen vurderingspraksis og vurderingskultur på skolen. Lærerne jeg intervjuet mente derimot at Vurdering for læringskurset var ”vagt”, lite engasjerende og nok et kurs de måtte delta på. I forhold til den nasjonale satsingen på Vurdering for læring bør det stilles spørsmål ved om den i realiteten fører til endring, refleksjon og samarbeid mellom lærere. I tillegg bør det

stilles spørsmål ved selve Vurdering for læringsbegrepet. Vurdering for læring fremstilles som all underveisvurdering som har videre læring som mål (JF: Utdanningsdirektoratet). Det er en bred betegnelse som rommer mange former for vurderingspraksis og læringsformer. Hvis arbeidet med vurdering for læring ikke drøfter rammefaktorer, vurderingsideologi, skolefaglig innhold og kvalitetsmål i skolen vil det derfor kunne få en begrenset effekt. I lys av Karseth og Sivesind (2009) sitt læreplanperspektiv kan det argumenteres for at arbeidet med vurdering for læring, i for stor grad er relatert til elev-og lærerrelasjonen. Faren er at vurdering for læring blir en måte å legge ”byrden” over på profesjonelle lærere, mens nasjonale myndigheter kan fortsette med det samme test- og resultatfokuset som tidligere.

Hvordan lærere erfarer sin utvidede rolle er diskutert tidligere, i forhold til arbeidet med kompetansemål og dokumentasjon av underveisvurdering (JF: kap2.2.5). Hvordan vurdering for læring får innvirkning på lærerprofesjonalitet er derimot lite belyst tidligere. I denne avhandlingen har jeg forsøkt å sette søkelys på dette temaet. Det er viktig å påpeke at jeg har intervjuet et lite utvalg lærere og at funnene ikke kan generaliseres. Samtidig har begrenset med tid ført til mindre fordypning i teorier og perspektiv enn ønskelig. Allikevel vil jeg avslutningsvis komme med noen kommentarer for mulige utfordringer i det videre arbeidet med vurdering for læring. Selv om nasjonale myndigheter etterspør livslang læring og læringsstrategier, oppstår vurdering for læring i et vurderingsregime der læring som er lett å måle har forrang. Hvis vurdering for læring ikke fører til endring av holdninger på sosialt nivå eller av testsystemet, medfører det bare nye begrep på utfordringer i arbeidet med vurdering og læring i skolen (Bennett 2008, Karseth og Sivesind 2009). Faren er at ansvaret skyves over på profesjonelle lærere, hvis man ikke får de resultatene man ønsker av satsingen på Vurdering for læring. I tillegg vil et stort fokus på vurdering, mål og kriterier kunne få store konsekvenser for elevenes motivasjon, trivsel og læringslyst (JF:kap2.3). I arbeidet fremover bør det derfor i større grad diskuteres hva som er *hensikten* med satsingen, og hvilket læringssyn man *egentlig* fremmer.

Vurdering har gjennom alle tider vært grunnlag for store diskusjoner og debatter (JF:kap2.1). Det er naturlig siden vurdering av elever rører ved helt grunnleggende pedagogiske spørsmål. Et hyppig behov for evaluering, gir mer informasjon og forskning på vurdering enn noen gang tidligere. Hvorvidt vurdering for læring gir langsiktige endringer på et politisk og profesjonelt nivå, eller kun medfører begrepsendring må tiden fremover vise.

Litteraturliste

Aasen, P mfl. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform- et løft eller et løfte?* UIO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Rapport 20/2012. NIFU.

Aukrust, V, G (1997). *Om Bruners forfatterskap. Rekonstruksjon av en konstruktivist. I Utdanningskultur og læring.* Bruner, oversatt av Christensen, B. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ausubel, D (1969). *Readings in School Learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Baune, T, A (2001). *Mellom profesjon og akademi: norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Tove Kvernbekk (red). Oslo: Gyldendal Akademisk

Bennett, R (2008). *Formative Assessment: a Critical review.* In *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18:1, 5-25.

Berg, G (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling.* (Oversatt av Thorbjørnsen, K). Oslo: Ad Notam Forlag.

Berg, G og Wallin, E (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation.* Lund: Studentlitteratur.

Berg, G og Wallin, E (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation.* Del 2. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, B og Lieberg, S (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.

Black, P og Wiliam, D (1998a). *Assessment and Classroom Learning.* In *Assessment In Education*, Vol 5. Issue 1. Side: 7-71.

Black, P og Wiliam, D (1998b). *Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment.*

Black, P og William, D (2003). *Assessment For Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.

Boud, D (2000). *Sustainable Assessment. Rethinking assessment for a learning society*. In *Studies in Continuing Education*. Volume 22. Issue 2. Side 151- 167.

Bruner, J (1997). *Utdanningskultur og læring*. (Oversatt av Bente Christiansen). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Brusling, C (2001). *Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Kvernbekk (2001). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Christensen, O og Christiansen, R (2010). *Lærerne og de nye vilkår*. København: Forlaget Unge Pædagoger og forfattere.

Dale, E, L (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E, L (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E, L (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.

Dale, E, L og Wærness, J, I (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E, L (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Dale, E, L (2010) *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Dobson, S mfl. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Dobson, S og Engh, R (2010). *Vurdering for læring i fag*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Dobson, S mfl. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012.

Elstad, E (2009). *Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse*. I Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B, U (2009). *Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06*. I Dale (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* s. 62-115. Oslo: Universitetsforlaget.

Engh, R (2012). *ASK og EMBLA og satsingen på vurdering for læring*. I Bedre skole nr. 4: 2012.

Englund, T (1996). *Are professional teachers a good thing?* In Goodland and Hargreaves. *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.

Elstad, E og Sivesind, K (2010). *OECD setter dagsorden*. I *PISA sannheten om skolen?* Elstad og Sivesind (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

EvaKL (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: www.udir.no/evakl

Frøyen, W (1998). *Ansvar for andres læring*. Otta: Tano Aschoug.

Goodson, I og Hargreaves, A (1996). *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.

Gudmundsdottir, S (1995). *The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge*. In *Narrative in Teaching, Learning and Research* (Red: McEwan og Egan). New York: Teachers College Press.

Gundem, B (2003). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Gundem, B (2008). *Perspektiv på læreplan*. Bergen: Fagbokforlaget.

Granlund mfl. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiP- rapport 2011nr. 2. Høgskolen i Oslo.

Grimsæth, G og Hallås, O (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Handal, G og Lauvås, P (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hargreaves, A (2003) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oversatt av Jensen, K. Oslo: Abstrakt Forlag.

Hattie, J og Timperley, H (2007). *The Power of Feedback*. In *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.

Hattie, J (2009). *Visible learning. A synthetic of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haug, P (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd.

Haug, P (2012). *Profesjonsutfordringar i skulen*. I *Bedre skole* nr.3 2012.

Hodgson mfl. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. NF- rapport. Bodø: Nordlandsforskning.

Hopfenbeck, T, N mfl (2009). *En bedre vurderingspraksis*. *Bedre skole* nr. 4: 2009.

Hopmann, S, T (2008). *No child, no School, no State left behind: schooling in the age of accountability*. *Journal of Curriculum Studies*, 40:4, side. 417-456. 2008.

Hume, A og Coll, R, K (2009). *Assessment of Learning, For Learning, and as Learning*. In *Assessment In Education*. Volume: 16. Nr.3. Side 269-290.

Illeris, K (2006). *Læring*. Roskilde: Universitetsforlag.

Karlsen, G og Kvalheim, I (2003). *Norsk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K mfl. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Kluger, A, N og DeNisi, A(1996). *The effects of feedback interventions on performance*. In *Psychological Bulletin* Vol. 119. Issue 2. Side 254-284.

Kvale, S og Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvernbekk, T (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langfeldt, G (2008). *Ansvar og kvalitet*. Oslo: Cappelen Forlag.

Langfeldt, G og Birkeland, N (2010). *PISA i lys av styringsteori. I PISA- sannheten om skolen?* Elstad og Sivesind (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Lauvås, P og Handal, G (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Lave, J (2009). *The practice of learning*. In *Contemporary Theories Of Learning* (Illeris, red). New York: Routledge.

LOV 3-1. Forskrift til opplæringslova: *Rett til vurdering*. Hentet 12.10.2013 fra:

<http://www.lovdato.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-1>

Lundgren, U, P (2010). *PISA*. I Elstad og Sivesind. *PISA- sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.

Lysne, A (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Utvikling fram til 1970-årene*. AVA: Forlag.

Lysne, A (2004). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Kampen om skolen: 1970-2000*. AVA: Forlag.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mausethaugen, S mfl. (2011). *Lærerprofesjonalitet i endring*. I Bedre Skole nr.3: 2011.

Mediås, O, A (2010). *Skolehistoriske holdepunkt. Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Molander, A og Terum, L, I (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Myhre, R (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Nordahl, T mfl. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU (2003:16). *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nilsen, B, S og Overland, B (2009). *Skolebasert vurdering. Som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforlaget.

NRK (2014). *Lærere står i fare for å miste jobben*. Hentet 20.1.2014 fra:
<http://www.nrk.no/vestfold/laerere-kan-miste-jobben-1.11467315>

Nygren, (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Opplæringslova samt forskrifter (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Phillips, D, C og Soltis, J (1998). *Perspectives on Learning*. New Tork: Teachers College Press.

Piaget, J (1969a). *Psykologi og pædagogik*. Oversatt av Kund Kielgast. København: Hanz Reitzels Forlag A/S

Piaget, J (1969b). *The mechanisms of perception*. Oversatt av Seagrim, G, N. London: Routlegde and Kegan Paul.

Rørvik, H (1994). *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, L, V og Buland, T mfl. (2013). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1. FIVIS. Trondheim: NTNU.

Sadler, R (1989). *Formative assessment and the design of instructional system*. In *Instructional Science*. June 1989. Volume 18. Issue 2. Side: 119-144.

Sadler, R (1998). *Formative Assessment. Revisiting the territory*. In *Assessment in Education Vol 5, No 1, side: 77-84, 1998*.

Schunk, D, H (1996). *Goals and self- evaluative influences during children's cognitive skill learning*. In *American Educational Reachers Journal*. Volume 33. Issue 2. Side 351-364.

Schön, D (1983) *The reflective practioner. How professionals thinks in action*. Great Britain: Ashgate Publishing Limited.

Shepard, L, A (2000). *The role of assessment in a learning culture*. In *Educational Reachers* Volume 29. Issue 7 side 4-14.

Skaalvik, E, M (1990). *Attribution of perceived academic result and relations with self-esteem in senior high school student*. In *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 34, Issue 4. Side: 259-269.

Skaalvik, E, M og Skaalvik, S (2011). *Motivasjon for skolearbeidet*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Slemmen, T (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Smith, K (2007). *Vurdering som redskap for læring*. I Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1, s.100-107, 2007.

Stortingsmelding nr.30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-08). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr.11 (2008-09). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr.22 (2011-12). *Motivasjon, Mestring og Muligheter. På ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr.20 (2012-13). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Svensson, L, G og Karlsson, A (2008). *Profesjoner, kontroll og ansvar*. I Molander og Terum. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Tanggard, L og Brinkmann, S (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Forlag

Telhaug, A, O (2002). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra 1990-2002*. Oslo: Didakta norsk forlag.

Telhaug, A, O (2005). *Kunnskapsløftet- ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyser av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Telhaug, A, O og Mediås, O, A (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Tjora, A (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk Forskningsinstitutt.

Torrance, H (2007). *Assessment AS learning? How the use of explicit objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. In *Assessment In Education: Principle, policy and practice*. Volume 14, issue 3. 2007.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Nasjonal nettside om: Vurdering for læring*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>.

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Grunnlagsdokument for satsingen Vurdering for læring*.

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Norsk landrapport til OECD*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonal satsing på vurdering for læring. Resultater så langt*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>

Utdanningsforbundet (2013). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.10.2013 fra: http://www.utedanningsforbundet.no/upload/L%c3%a6rerprof_etiske_plattform_A3_bm.pdf

Wenger, E (2009). *A social theory of learning*. In *Contemporary Theories Of Learning* (Illeris, red). New York: Routledge.

William, D (2011). *What Is assessment for learning?* In *Studies in educational evaluation* Volume 37. s. 3-14.

Øzerk, K (2010). *Pedagogikkens hvordan 1. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademiske.

Vedlegg / Appendiks

1: NSD

2: Samtykkeerklæring

3: Intervjuguide

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Britt Ulstrup Engelsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.11.2013

Vår ref: 36435 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36435	<i>Vurdering for læring og lærerprofesjonalitet.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Britt Ulstrup Engelsen</i>
<i>Student</i>	<i>Karoline Morthen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karoline Morthen karoline.morthen@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskningProsjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36435

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet avsluttes 01.10.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg:2 Samtykkeerklæring**SAMTYKKEERKLÆRING****Forespørsel om deltakelse på intervju i forbindelse med masteroppgave*****"Vurdering for læring og lærerprofesjonalitet"***

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitet i Oslo. Temaet for oppgaven er hvilke implikasjoner Vurdering for læring kan ha på lærerens profesjonelle rolle. Formålet med oppgaven er å se fremstilling av Vurdering for læring i utdanningspolitiske dokument, og lærere sin tolkning og erfaring. For å belyse tema ønsker jeg å intervju lærere på barnetrinnet, og lurte på om du vil delta i intervjuet.

Deltakelse i studien innebærer et intervju med en varighet på rundt en time, det vil bli benyttet båndopptaker på intervjuet.

Det er frivillig deltakelse, og du kan når som helst underveis i intervjuet velge å trekke deg fra undersøkelsen, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, og det er kun jeg som har tilgang til innsamlet data fra intervjuet. Dataene registreres på båndopptaker og transkriberes til min datamaskin. I den ferdige oppgaven vil all informasjon anonymiseres, det blir ikke nevnt navn, bostedskommune eller arbeidsplass. Stilling og kjønn gjøres kjent i oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og datamaterialet som ikke benyttes i oppgaven slettes når oppgaven er ferdigstilt, senest 1.oktober 2014.

Jeg håper du har mulighet til å delta på undersøkelsen.

Det er fint om du skriver under på samtykkeerklæringen, hvis du ønsker å delta.

Dersom du har spørsmål til intervjuet kan du kontakte meg på telefon: 992 47 675 eller sende en mail til: karolmo@ped.uio.no. Eller du kan ta kontakt med min veileder ved Universitet i Oslo, Britt Ulstrup Engelsen på telefonnummer: 228 55 281

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Karoline Morthen
Pedagogiske Forskningsinstitutt
Universitet i Oslo

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signatur og dato

Vedlegg:3 Intervjuguide**INTERVJU GUIDE: VURDERING FOR LÆRING**

1. INNLEDENDE SPØRSMÅL:	1.1 Du er ansatt som lærer på... Hvilket trinn underviser du på?
	1.2 Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
	1.3 Har du erfart endringer i hvordan dere skal arbeide med vurdering mens du har arbeidet som lærer?
2. OPPFATNING/TOLKNING AV BEGREP:	2.1 Hva mener du er god vurderingskompetanse?
	2.2 Hvordan forstår du begrepet Underveisvurdering?
	2.3 Hva legger du i begrepene formativ og summativ vurdering?
4. VURDERINGS PRAKSIS:	3.1 Kan du fortelle meg litt om hvordan du arbeider med underveisvurdering av elevene ?
	3.2 Vil du si at du tenker på vurdering av elevene i din planlegging av undervisning?
5. VURDERING FOR LÆRING:	4.1 Hva legger du i begrepet Vurdering for læring?
	4.2 Hvordan opplever du det økte fokuset på elevenes læring i vurderingsarbeidet?
	4.3 Har fokuset på Vurdering for læring ført til endringer i din vurderingspraksis?
	4.4 Er din erfaring at Vurdering for læring fører til økt motivasjon for elevene?
	4.5 Vil du si at Vurdering for læring er egnet til å tilpasse opplæring til elevene?
6. VURDERINGSPRINSIPP:	4.7 Har du erfaring med vurderingsprinsipp, som er utarbeidet av nasjonale myndigheter? (udir.no). - Hvilke tanker har du gjort deg rundt prinsippene? - Hva mener du om at myndighetene har utarbeidet "kjennetegn på måloppnåelse"?
	6.1 Kan du si litt om hvordan du melder

	tilbake til elevene underveis?
	6.2 Er din erfaring at elevene har kjennskap til mål for opplæringen, og vet hvordan de skal arbeide for å nå målene? - Deltar elevene i utarbeidelse av mål, kriterier? - Deltar elevene i vurdering av eget arbeid-hverandres arbeid?
7. ROLLER OG FORVENTNINGER:	7.1 Er din erfaring at elevene har forventninger til hvordan de vurderes?
	7.2 Opplever du forventninger fra foreldre i vurderingsarbeidet? - Evt. Hvilke forventninger? - Forskjeller mellom foreldre?
8. SAMARBEID:	8.1 Samarbeider du med kollegaer i arbeidet med vurdering? - Evt. Hvordan foregår samarbeidet? - Erfaringer med samarbeidet?
9. KRAV:	9.1 Stilles det krav til dokumentasjon om vurdering? Evt. hvilke krav? Hvem stiller krav?
	9.3 Er din erfaring at Vurdering for læring, fører til nye krav og forventninger?

